

ADOLESCENCIAS

Ponencias estudiantiles



CÁTEDRA



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

2020 - 2021

ADOLESCENCIAS
PONENCIAS ESTUDIANTILES
CÁTEDRA ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN
Y CULTURA
2020 – 2021

Compiladoras

Buzeki, Mariana

González, Luciana

Mendoza Correa, Maite

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias de la Educación

Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura

Página web: <https://humanidades.mdp.edu.ar/cienciasdelaeducacion/>

Correo electrónico: adolescencia.unmdp@gmail.com

Facebook: <https://www.facebook.com/adolescencia.catedra>

Coordinación: Buzeki, Mariana; González, Luciana; Mendoza Correa, Maite

Edición: González, Luciana y Mendoza Correa, Maite

Arte y diseño de cubierta: Gómez, Victoria e Inchaurredo, Joaquín

Diseño de interiores: González, Luciana y Mendoza Correa, Maite

Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Atribución. Adolescencias. Ponencias estudiantiles 2020 – 2021. Bajo Licencia Creative Commons Compartir Igual (CC - BY-SA). Esta licencia permite copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente. Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.



ISBN: 978-987-88-4223-3

ISBN 978-987-88-4223-3



ÍNDICE

	Págs.
PRESENTACIÓN	8
EJE TEMÁTICO	
ABORTO	9
ABORTO: UN DERECHO SEXUAL Y UNA CUESTIÓN DE SALUD PÚBLICA	10
Tressarrieu, Sofia	
ABORTO EN LA ADOLESCENCIA	
EL DOBLE ENJUICIAMIENTO SOCIAL	15
Mazzarini, Vanesa Sabrina	
ABORTO EN LA ADOLESCENCIA ORIENTADO EN ARGENTINA	22
Rossodivito, Pablo	
EL ABORTO ADOLESCENTE Y SU CONEXIÓN CON LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	29
Schreiber, Matías Manuel	
ES HORA DE SACAR DE LA CLANDESTINIDAD PEDAGÓGICA: EL DERECHO AL ABORTO	34
Cano, Sabrina Ailen	
EJE TEMÁTICO	
CONDUCTAS DE RIESGO	40
CULTO AL CUERPO Y TRASTORNOS ALIMENTARIOS	41
Triviño, Flavia	
EL CULTO AL CUERPO Y LOS TRASTORNOS ALIMENTARIOS EN LA ADOLESCENCIA: ¿CÓMO SE DEBERÍA ABORDAR ESTA PROBLEMÁTICA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR?	47
Ortega, Abril Evelyn	
EJE TEMÁTICO	
CULTO AL CUERPO	57
¿DIETAS PARA LA SALUD O PARA EL DISCIPLINAMIENTO DE LOS CUERPOS? LO QUE SE ESCONDE DETRÁS DEL CULTO AL CUERPO	58
Crotta, Cintia Verónica	
DISCIPLINA, SALUD Y ESTÉTICA EN LAS SOCIEDADES DE CONSUMO: REPENSANDO EL SISTEMA EDUCATIVO	65
Tello, Elías	
REFLEXIONANDO SOBRE LA DIVERSIDAD CORPORAL	
APORTES PARA HABITAR LA DIFERENCIA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA	72
Canillo, Aílín	
EJE TEMÁTICO	
DEPRESIÓN Y SUICIDIO	78
EL SUICIDIO ADOLESCENTE	79
Leguizamón, Lucía Belén	
LA OSCURIDAD QUE TRAES	84
García, María Antonella	
LAS MARCAS DEL PATRIARCADO EN EL SUICIDIO ADOLESCENTE	
UN DESAFÍO PEDAGÓGICO	90
Nebreda, María Eugenia	
SUICIDIO Y DEPRESIÓN ADOLESCENTE UNA CUESTIÓN SOCIAL	96
Sampietro, Darío	
EJE TEMÁTICO	
DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN DE LAS MINORÍAS	104
DISCAPACIDAD Y ENSEÑANZA: DIFUMINANDO LOS LÍMITES. ENTRE LA ESCUELA ESPECIAL Y LA COMÚN	105
Ollocco, Bárbara	

DISCAPACIDAD:	
IGUALDAD, INTEGRACIÓN, EDUCACIÓN Y DISCRIMINACIÓN	112
Blanco, Mayra	
EDUCACIÓN INCLUSIVA: EDUCAR PARA TODES	117
Bravo, Camila	
LA ESCUELA INCLUSIVA, UN ESPACIO PARA TODES	124
Castet, Julieta	
LA VOCACIÓN DE LA INCLUSIÓN	130
Cabrera, Luciana Gonzalez	
EJE TEMÁTICO	
EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL	138
LA EXPERIENCIA “GUARDIANES DE LAS AVES MARINAS”. UN PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL SOBRE LOS ALBATROS Y EL MAR	139
Vouilloz, Mikaela	
RECICLANDO LA EDUCACIÓN. EXPERIENCIA EN LAS ESCUELAS Y DOCENTES QUE INCLUYEN LA LEY DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL COMO COMPROMISO CON EL CUIDADO EL MEDIO AMBIENTE	151
Lusi, Victoria	
EJE TEMÁTICO	
EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA	159
“EL OTRO ES UN CUADRADITO”: RESABIOS DE UNA PANDEMIA	160
Hobaica, María Belen	
LA EDUCACIÓN EN CUARENTENA	
LOS DOCENTES ANTE UN NUEVO DESAFÍO VIRTUAL	170
Aguilar, Camila	
EJE TEMÁTICO	
EMBARAZO, MATERNIDAD Y PATERNIDAD	179
ABRAZAR LOS DESEOS DE NUESTROS ADOLESCENTES	180
Gaggini, Paula Valeria	
EMBARAZO ADOLESCENTE: UNA PROBLEMÁTICA SOCIAL	185
Velázquez, Abril Aldana	
EMBARAZO, MATERNIDAD Y PATERNIDAD EN LA ADOLESCENCIA	193
Barragan, Natalia	
LA ALEGORÍA DE LA CAVERNA Y LA MAMÁ LUCHONA	200
Sánchez, Abril Marianela	
LA LEY 25. 584 Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN	211
Jiménez, Luciana Azul	
EJE TEMÁTICO	
ESCUELA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES	218
CUANDO LO QUE PASA EN INTERNET NO ES UN MUNDO DIFERENTE: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO ESPACIOS DE VISIBILIZACIÓN SELECTIVA DE LAS MINORÍAS	219
Arnuz, Gabriela Analía	
EL DESAFÍO DE SER NATIVO DIGITAL Y EDUCADOR: CÓMO MANTENER EL INTERÉS	225
Galera Puertas, Candela Rocío	
ESCUELAS Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: ¿ENEMIGOS O POSIBLES ALIADOS?	230
Sanhueza, Giuliana	
LA EDUCACIÓN ANTE LA AMENAZA DE LA DESINFORMACIÓN	237
Beltrame, Taiel Nicolás	
“LA ESCUELA DE AYER, DE HOY Y DE MAÑANA”. EL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA ARGENTINA	246
Escujuri, Lucía	
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA BRECHA DIGITAL EN LA PANDEMIA COVID-19 EN ARGENTINA	252
Arnuz, Guillermo Alejandro	

TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL. LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS	258
Muñiz, María Belén	
EJE TEMÁTICO	
FORMAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN	262
LA CONSTRUCCION DE LO UTÓPICO. LOS APORTES DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	263
Pagliari, Ana	
LA EDUCACIÓN DESDE OTRA MIRADA: LA ECO- ESCUELA DE MAR CHIQUITA COMO ALTERNATIVA AL SISTEMA TRADICIONAL	269
Brittez, Celina	
¿POR QUÉ TENGO QUE IR A LA ESCUELA?	277
Giorgi, Marisol	
EJE TEMÁTICO	
FRACASO ESCOLAR	285
FRACASO ESCOLAR: ¿EN PRIMERA O SEGUNDA PERSONA? ¿EN PLURAL O EN SINGULAR?	286
Ferro Carro, Manuela Lucía	
REVISITANDO EL CONCEPTO DE FRACASO ESCOLAR	294
Rivero, Patricio	
EJE TEMÁTICO	
NUEVOS PROTAGONISMOS DE LXS ADOLESCENTES	300
JÓVENES PROTAGONISTAS. INTERSECCIONES ENTRE ACTIVISMO, PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO ESTUDIANTIL	301
Sánchez Pardo, Candela	
LA LITERATURA JUVENIL: CÓMO LOS ADOLESCENTES TOMARON LAS RIENDAS DE SUS LECTURA	308
Acosta, Mercedes	
LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA	316
Tavano, Carolina Sofía	
EJE TEMÁTICO	
TICS Y NUEVAS FORMAS DE RELACIÓN	324
REDES SOCIALES, SUBJETIVIDAD Y ROL DOCENTE	325
Parnisari, María Florencia	
EJE TEMÁTICO	
TRABAJO ADOLESCENTE	335
ADOLESCENCIA Y TRABAJO	
UNA RELACIÓN QUE SURGE DE LAS DESIGUALDADES	336
Duhalde, Martín José	
¿EDUCACIÓN Y/O TRABAJO EN LA ADOLESCENCIA? EN CONTEXTO DE DESIGUALDAD SOCIAL	346
Zuzulich, Ubaldo Silvio	
EL ROL DOCENTE EN RELACIÓN A LOS ADOLESCENTES QUE TRABAJAN Y QUE PERTENECEN A ESCUELAS EN CONTEXTOS SOCIALES DESFAVORECIDOS	355
Oliveto, Guillermina E.	
EL TRABAJO ADOLESCENTE	363
Suárez, Guadalupe	
TRABAJO EN LA ADOLESCENCIA: UNA PROBLEMÁTICA QUE PARECE OLVIDADA, POSTERGADA O ¿RESUELTA?	370
Cufré, Anati Gisela	
TRAYECTOS ERRÁTICOS: ADOLESCENTES Y TRABAJO	378
Rodriguez Irigaray, Agustina	
EJE TEMÁTICO	
VIOLENCIA FAMILIAR	384
ABUSO SEXUAL Y VIOLENCIA DE GÉNERO	385

Pasciulli, Candela

INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA FAMILIAR Y ABUSO SEXUAL 392

Sanchez, Rocío Ayelén

PRESENTACIÓN

La asignatura Adolescencia, Educación y Cultura pertenece al Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y forma parte del Plan de Estudios para los profesorados de la Facultad de Humanidades, el profesorado de Ciencias Económicas y también como optativa, para la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Un espacio conformado por estudiantes diferentes desde múltiples perspectivas, orienta el trabajo en el aula para favorecer una convivencia más democrática, en la que la información es compartida entre docentes y estudiantes, las decisiones son explicitadas y lxs estudiantes son partícipes activxs en la organización de su propio proceso de aprendizaje.

A lo largo de estas páginas, se intenta trasportar a lxs lectorxs, a través de un recorrido heterogéneo de relatos, por algunas de las principales temáticas que imprimen un desarrollo particular en un proceso de la vida conocido como las adolescencias. En cada cuatrimestre predominan ciertos temas que son más pregnantes porque se relacionan con las situaciones y contingencias del momento. En este sentido, cuando comenzamos el ciclo lectivo 2020 con cursada virtual por el ASPO, muchxs estudiantes escribieron sobre la educación en tiempos de pandemia, y este último cuatrimestre nos llamó la atención la cantidad de trabajos sobre depresión y suicidio en la adolescencia como consecuencia de los efectos negativos del aislamiento.

Los trabajos recopilados, reúnen diversas producciones realizadas por estudiantes que cursaron la materia durante los ciclos lectivos 2020 y 2021 en el contexto de una propuesta de evaluación.

Ante la complejidad y la amplitud de la temática, los distintos escritos, relatan ciertas perspectivas empleadas para acercarse a lo juvenil, algunas dificultades, maneras posibles de empoderarse y retos que viven lxs jóvenes hoy.

El equipo de Cátedra agradece a todxs lxs que participaron y desea seguir recibiendo año a año practicantes de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Bibliotecología y Documentación, para poder darle continuidad a este proyecto colectivo, el Libro de Ponencias.

Mariana Buzeki, diciembre 2021

EJE TEMÁTICO

ABORTO

ABORTO: UN DERECHO SEXUAL Y UNA CUESTIÓN DE SALUD PÚBLICA

Tressarrieu, Sofia

chofasofy77@gmail.com

2020

Introducción

En la presente ponencia analizaremos la problemática sobre el aborto adolescente en nuestro país desde la perspectiva de salud pública, estableciendo los riesgos de realizarlo en la clandestinidad, la criminalización de la mujer y la falta de información e insumos de anticonceptivos. Pero también es una cuestión de sexualidad y derechos (no) reproductivos. El debate sobre el aborto en Argentina no sólo plantea la necesidad de despenalizar y legalizar el aborto para bajar la tasa de mortalidad materna, sino el derecho de decidir sobre nuestros cuerpos, elegir no ser madre y disfrutar de la sexualidad, contrariando de este modo las bases patriarcales de nuestra sociedad que iguala a la condición de ser mujer la de ser madre.

Es preciso abordar la cuestión del aborto, ya que es un tema pendiente de nuestra democracia, una cuestión que sigue siendo “tabú”, pero que es llevado a la práctica todos los días desde la clandestinidad. Por ello es necesario analizar el rol que cumple la educación al brindar información por medio de la ESI, el rol del Estado implementando una serie de políticas públicas que provean de anticonceptivos para evitar embarazos no deseados y el derecho que la mujer tiene de decidir sobre su cuerpo y sexualidad.

Educación Sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir

En el año 2006 se aprobó en nuestro país el Programa de Educación Sexual Integral siendo de carácter obligatorio la enseñanza de ESI en todos los niveles educativos. Más allá que una enseñanza con perspectiva de género procura un paso

adelante en cuanto a los derechos de igualdad de género, algunas cuestiones siguen siendo abordadas desde la mirada biologicista, en especial a la hora de hablar del aborto. El abordaje del mismo desde el enfoque puramente médico, según la mirada de Florencia Lafforgue (2020), permite hablar del aborto sólo en lineamientos de violencia y riesgo. Pero vale preguntarse ¿cuál es el riesgo? ¿el aborto es un modo de ejercer violencia sobre los cuerpos? o ¿el riesgo es la ilegalidad y penalización del aborto que obliga a las mujeres a realizarlo en la clandestinidad sin ningún tipo control médico? Sin duda el riesgo y violencia respecto al aborto se debe a su práctica en la ilegalidad, ya que si fuese no punible todas las mujeres tendrían el derecho de acceder a cualquier hospital o clínica y realizarse un aborto en condiciones seguras de salubridad. Lamentablemente al ser una práctica clandestina aquellas mujeres de condición más humilde son las que corren mayores riesgos al abortar en condiciones no sólo antihigiénicas sino también inhumanas.

En ese sentido, la ilegalidad no hace más que fomentar que cada vez un mayor número de mujeres aborten en la clandestinidad, siendo el aborto una cuestión que visibiliza la desigualdad social; una desigualdad en la que las mujeres mueren. Tomando como fuente a la Sociedad Argentina de Pediatría (2020), en nuestro país el 15% de los recién nacidos vivos corresponden a madres adolescentes según el informe de UNICEF 2017. Estima que generalmente los embarazos no deseados, especialmente de adolescentes, se deben al mal uso de anticonceptivos o directamente a su desconocimiento. Asimismo estima que el embarazo en menores de 15 años es cuatro veces más riesgoso que en una mujer adulta, y que la interrupción del embarazo es un procedimiento seguro en tanto se cumpla con las condiciones e instrumentos necesarios. Entonces el aborto per se no es inseguro ni violento como se lo plantea desde la mirada biologicista, sino que su práctica sin dichas condiciones y seguimiento, puede llevar a complicaciones y hasta la muerte. Además, la propia Sociedad de Pediatría plantea que en los países en los que está despenalizado no sólo ha disminuido la tasa de realización de abortos, sino que se reduce la repetición de la práctica y se facilita su prevención. Es decir que el aborto inseguro e ilegal es un problema de salud pública que hay que afrontar. “Las muertes por abortos inseguros en nuestro país representan el 17% del total de las muertes maternas entre los años 2014 y 2016. Esto se traduce en 2 de cada 10 mujeres fallecidas por causas maternas, 47 mujeres al año” (DEIS 2014).

A continuación, se presentan dos gráficos que sirven para entender y ejemplificar la problemática del aborto en los países donde es ilegal y en donde está despenalizado.



Si miramos ambos gráficos llegamos ineludiblemente a una conclusión: en aquellas regiones en las que el aborto es ilegal se realizan en mayor medida y sin respetar las condiciones sanitarias, en cambio en Europa donde el aborto es legal se dan menores casos, sumado a que la mujer como sujeto no es criminalizada, sino que se le permite ejercer su derecho de decidir sobre su cuerpo. Entonces nos preguntamos si el aborto es un problema sanitario en nuestro país y tenemos al alcance datos de países en los que la legalización y despenalización ha favorecido la disminución y riesgo para la mujer que lo practica ¿por qué sigue siendo penalizado en nuestro país? ¿es por el peso que tienen los conservadurismos religiosos que se oponen drásticamente a su legalización? o ¿es la cuestión de evitar que la mujer alcance su derecho a decidir manteniendo así las estructuras patriarcales que pretenden la continuación de la subordinación de la mujer?

En nuestro país desde que se generó el debate sobre la legalización del aborto, reclamo defendido por los movimientos feministas y de LGBTTI, algunos grupos conservadores católicos fundamentalistas se oponen a la legalización del aborto y a los derechos sexuales y reproductivos en defensa de la vida, pero no han propuesto ningún tipo de solución a las muertes de mujeres que se dan en la clandestinidad. Se sigue obviando la cuestión de que su prohibición no evita que se practique, lo único que hace es criminalizar los cuerpos de las mujeres. Garantizar el pleno ejercicio de los derechos reproductivos y sexuales asegura, según el análisis de Josefina Brown, la seguridad en la reproducción, la anticoncepción y aborto como derechos no reproductivos y el libre ejercicio de la sexualidad. La autora plantea una frase de Belluci que entendemos muy acertada para el debate “el problema no es que las mujeres aborten, sino que conquisten el derecho de abortar” (Belluci 1994), ya que el patriarcado heterosexual impone la cuestión de la unión monogámica heterosexual y que la sexualidad entre los cuerpos tenga por objetivo la reproducción en sí misma. El derecho al aborto, es decir el derecho de decidir ser madres o no, amenaza justamente la matriz heterosexual reproductiva y al

orden social patriarcal establecido. Podemos sumar al análisis el texto de Analía Bruno (2020) “Derechos Sexuales y Reproductivos, un camino recorrido” en el cual plantea la cuestión que en nuestro país el aborto es ilegal, excepto en los casos en los que la vida de la madre corre peligro y en el caso de violación sufrido por “idiota o demente”. En la segunda cuestión no especifica si es en todos los casos de violación o sólo en aquellas en las que la víctima tiene alguna discapacidad. Más allá del debate sobre la jurisprudencia de la norma, la realidad es que hasta cumpliendo los requisitos en los cuales el aborto es no punible en muchos casos no ha deliberado el juez la realización del aborto en tiempo y forma. Por lo que vemos la influencia de sectores católicos fundamentalistas y las presiones que ejercen para evitar el aborto, aun en aquellos casos que la ley contempla, provoca que las víctimas de violación sean nuevamente vejadas ellas y sus cuerpos por un sistema patriarcal y conservador que las obliga a reproducir.

Conclusión

El pedido de aborto legal en Argentina tiene por objetivo alcanzar la igualdad de condiciones para todas aquellas mujeres que no quieran continuar con su embarazo, pudiendo realizarlo de forma gratuita y segura. El aborto además conlleva una bisagra que permite garantizar la libertad de las mujeres de decidir sobre sus cuerpos y que no sean criminalizadas por la sociedad patriarcal. Por ello considero que es fundamental que la enseñanza de ESI en las escuelas plantee el debate del aborto como un derecho, no sólo como un problema sanitario violento y riesgoso. Es preciso que el rol del Estado sea no sólo de garantizar la legalidad del aborto, sino de implementar políticas de Salud Pública para brindar información sobre el uso de anticonceptivos, facilitando la distribución de los mismos para poder tener una sexualidad responsable. Todxs tenemos el derecho de decidir sobre nuestros cuerpos, nuestra sexualidad, si queremos reproducir o no, pero en nuestra sociedad las decisiones sobre nuestros cuerpos se acallan, se condenan, se invisibilizan obligando a muchas a convertir la decisión de no ser madre en algo oscuro, que hay que ocultar, que hay que tapar y en la que podemos morir.

Referencias Bibliográficas

Brown, J. (2020). Del margen al centro. De la construcción del aborto como un derecho (1983-2018).

DEIS (Dirección de Estadísticas e Informes de Salud). (2016). Natalidad, Mortalidad general, infantil y materna por lugar de residencia. Argentina, año 2014.

Lafforgue, F. (2014). Sentidos comunes y representaciones sobre el aborto en la escuela. 1-12. http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/lafforgue_gedis.pdf

Sociedad Argentina de Pediatría: Comité de Estudios Permanentes del Adolescente (2020).

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Comit%C3%A9%20de%20Estudios%20Permanentes%20del%20Adolescente%20.pdf>

Bruno, A. (2020). Derechos sexuales y reproductivos, un camino recorrido. Hacia una pedagogía feminista. 89-98.

<https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/434/1/Hacia%20una%20pedagog%C3%ADa%20feminista.pdf>

Anexo

Télam. Despenalización del aborto: a favor y en contra de un debate complejo <https://youtu.be/zlAxVnY7iQ8>

La Vanguardia. El aborto en Argentina: Anclados en la ley de 1921. <https://youtu.be/qoY8VamNEAY>

Rosario Plus. (2020). Agenda de género: el presidente prometió aborto legal, ESI y relanzar la línea 144. <https://www.rosarioplus.com/ensacoycorbata/Agenda-de-genero-el-presidente-prometio-aborto-legal-ESI-y-relanzar-la-linea-144-20200301-0009.html>

Point, Elisa. (2020). El aborto: un paso adelante en la igualdad de género. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200309/474056556926/aborto-reivindicacion-igualdad-genero.html>

PCR. Partido Comunista Revolucionario. (2019). Embarazos adolescentes en Argentina. <https://pcr.org.ar/nota/embarazos-adolescentes-en-la-argentina/>

ABORTO EN LA ADOLESCENCIA EL DOBLE ENJUICIAMIENTO SOCIAL

Mazzarini, Vanesa Sabrina
vanemazzarini@gmail.com

2020

Resumen

El presente trabajo intenta abordar aquellas cuestiones referidas al aborto en la adolescencia teniendo en cuenta el enjuiciamiento heteropatriarcal y moralista que recae sobre aquellas adolescentes que deciden practicarlo, pero sin perder de vista qué sucede con la percepción social que se tiene de aquellas otras que deciden continuar con su embarazo. Asimismo, se efectúa un análisis de las variables socio culturales que el abordaje positivista deja por fuera de la discusión y cómo el sistema educativo procede en estos casos con la ESI como herramienta, cuáles son sus límites y de qué manera se puede trabajar la problemática a partir de un pensamiento reflexivo, crítico y por tanto emancipatorio, construido de manera dialógica entre docentes y alumnx, hasta tanto la IVE sea legalizada.

Palabras Clave

aborto adolescente; enjuiciamiento heteropatriarcal; variables socio culturales; pensamiento crítico

Introducción

Dadas las condiciones pre establecidas por el sistema mundo moderno en el cual estamos inmersxs, cuya base se sustenta en la cultura héteropatriarcal desde el inicio de

los tiempos, la mirada acuciante y acusadora desde la que son vistas las personas gestantes adolescentes, es verdaderamente infranqueable, dolorosa, paralizante e injusta.

Se plantea en este trabajo el “doble enjuiciamiento social”, pues bien, cabe preguntarse entonces ¿acaso existe más de un tipo de enjuiciamiento social?, la respuesta es sí, absolutamente sí. ¿Por qué es posible sostener esto? Porque existe una doble mirada acusadora sobre la adolescente embarazada, una que la condena al rótulo de “puta” y la otra mirada que dará forma a este juicio por partida doble, dado que, en caso de acceder a un aborto, será una asesina a los ojos de la sociedad moralista; rótulos que recaen con mayor dureza en las adolescentes de los estratos sociales más vulnerabilizados.

Hablamos entonces del temor moralista que emerge de la sociedad patriarcal respecto a la posibilidad de que lxs adolescentes lleven una vida sexual activa, pero no dudan un instante en ejercer un poder coercitivo sobre los cuerpos de las adolescentes obligándolas a gestar y maternar.

Aquí se conjugan entonces más de una variable, ya no solo abordamos al aborto en la adolescencia, sino que la cuestión se ve atravesada por el estrato social de origen y el peso propio que adopta en este enjuiciamiento el factor pobreza.

Es menester entonces preguntarse qué clase de educación sexual reciben lxs adolescentes, ¿todxs ellxs tienen acceso a la misma información?, ¿el Estado está garantizando el igual acceso a idéntica información en todas las provincias de Argentina? De la mano de Milagros Peñalba (2018) pudimos saber que, por ejemplo, tal como expuso en su presentación en el debate sobre la IVE, en la provincia de Salta, provincia de la cual proviene, no existe la educación sexual integral, no se ofrece información respecto de los métodos anticonceptivos y lo más cercano que tuvieron a tal educación es la Educación en el Amor. Una vez más la educación religiosa ejerce su presión moral limitando el derecho a la información de todxs lxs adolescentes escolarizadxs de la provincia. Milagros destaca que, aún en las escuelas públicas salteñas, la educación religiosa es obligatoria y que aquellas adolescentes que quedan embarazadas son expulsadas de los colegios; pero si deciden a abortar, la mirada de desprecio es insoportable para ellas. Entonces debemos preguntarnos hasta qué punto hablamos de una ESI federal, qué límite ponemos a las cuestiones religiosas que son parte de los más duros embates de la sociedad patriarcal / cristiana.

En relación a esto, durante el debate parlamentario por la IVE, la en aquel momento senadora nacional Cristina Fernández de Kirchner (2018), sostuvo que nos encontramos con legisladorxs que rechazan un proyecto sin proponer ninguna alternativa, dado que no es cuestión de convicciones sino de dar respuestas como cuerpo legislativo a un problema insoslayable, es cuestión de atender el reclamo de los millones de mujeres que así lo reclaman desde hace años.

Pero en toda esta cuestión legal, social y política, no quedaban por fuera las adolescentes: en el proyecto presentado en el año 2018 en nuestro país, se contemplaba la posibilidad de acceder a un aborto seguro, legal y gratuito, a partir de los 13 años. Por tanto, se las consideraba y no se las ocultaba.

Es considerablemente notoria la escasa bibliografía y artículos que se encuentran en circulación respecto del aborto en la adolescencia. Si ya de por sí, el aborto es un tema tabú en la esfera de lxs adultxs, es de esperar que el aborto adolescente produzca escozor en ciertos sectores sociales al nombrarlo; que por lo general coinciden con aquellos sectores más acomodados, aquellos sectores que pueden pagar para que “sus niñas” entierren su vergüenza para siempre, en condiciones sanitarias óptimas y al resguardo de las miradas de asco. Sectores para los que la doble vara es una constatación en sus vidas.

Embarazo, aborto y rol de las instituciones educativas

Llegado este punto, es menester preguntarse por el rol de las instituciones educativas, qué información manejan, cómo aplican la ESI dentro de las aulas y si esa información es suficiente para lxs adolescentes. Porque recordemos que el embarazo es responsabilidad de dos personas, pese a que el peso de la responsabilidad (tanto de aborto como de embarazo) recae siempre o casi siempre sobre la mujer.

En este sentido, a partir de un estudio llevado adelante por Unicef, se sostiene que el modo en que circula la información dentro de las instituciones dependerá de las diferentes formas en que se ejerce la autoridad y además de las prácticas de articulación establecidas. Por lo tanto, resulta clave introducir la posibilidad del aborto ante un embarazo no deseado. Detalle no menor es que la falta de una ley que no solo lo despenalice, sino que además lo ofrezca en condiciones sanitarias óptimas y de modo gratuito, imposibilita el tratamiento de estos temas dentro del aula. ¿Entonces? ¿lo seguimos ocultando bajo la alfombra? Hacer esto es seguir negando derechos a las adolescentes que

decidan no seguir adelante con su embarazo, es negar la posibilidad certera de poder decidir qué quieren para su vida, programar su maternidad a conciencia o quizás negarles la posibilidad de no ser madres como elección de vida.

Claramente estas son situaciones que exceden las posibilidades de distribución de la información dentro de la esfera educativa. Una vez más, es claro como el sistema hegemónico patriarcal, condena a la clandestinidad a aquellas jóvenes adolescentes que, al menos por el momento, deciden no maternar. Nos encontramos ante lagunas legales insoslayables que ponen en riesgo la vida de aquellas adolescentes para las cuales el aborto es la opción elegida. Pero a su vez, el colegio es para muchas de ellas el único espacio de contención, entonces, si allí no encuentran una respuesta a sus dudas, a sus temores, si el Estado no les brinda contención y lo único que se espera del otro lado es la cárcel, es el mote de asesina, no hacemos más que soltarles la mano, condenándolas a la clandestinidad con una alta probabilidad de mortalidad.

A su vez, no todas las instituciones educativas ofrecen contención ni pre, ni post aborto, por la sencilla razón de que hay que ocultarlo, está mal, porque no importa la edad, la mujer tiene que gestar, la mujer tiene que maternar. Esto transversaliza a todos los sectores sociales, la diferencia es la descrita anteriormente: las adolescentes de clase social alta o con algún tipo de acceso a los costos altísimos del procedimiento lo atraviesan con la seguridad de que podrán conservar su vida. En cambio, las otras, las que el sistema quiere olvidar, las que son ocultadas bajo la alfombra tienen como aliados algún yuyo, una percha o una señora de edad, más o menos “idónea” del barrio. Esto sucede a todas las edades, pero en la adolescencia se suma el hecho de ser menor y aquello que, tal como expresa Fainsod (en Morgade, 2008), se espera sea una “buena adolescente”: estudiosa, respetuosa, sumisa y sobre todo virgen. Continuando con el análisis de la autora, ésta es la mirada más extendida, no sólo en Argentina, sino en Latinoamérica en general. La carga social que llevan sobre sus hombros es infranqueable. Con esto no pretendo sostener que todas las adolescentes que se embarazan deciden abortar, sino que aquellas que así quieren hacerlo se encuentran hundidas en la mismísima oscuridad, transitando de este modo, sin los recursos económicos, un callejón sin salida.

Retomando la cuestión educativa, en términos de la Educación Sexual Integral, según el informe de UNICEF anteriormente mencionado, desde la perspectiva de lxs estudiantes la escuela influye escasamente en las formas de transitar la sexualidad. Una vez más observamos que los colegios brindan información respecto a anticoncepción

(aunque no todos, recordemos el caso de la educación salteña o los colegios ultra ortodoxos) y sobre otras temáticas vinculadas con la salud reproductiva, pero no hay espacio para estas cuestiones, no hay razonamiento al respecto, simplemente se mira para otro lado y el mundo sigue; tal como sostiene Climent (2009) el enfoque abordado desde las instituciones, muchas veces, es meramente biologicista, positivista, sin tener en cuenta otros factores socio culturales que atraviesan estas problemáticas.

¿Existe entonces una opción superadora que sea posible ofrecer desde la educación institucionalizada?

En función del informe de Unicef, observamos el testimonio de las adolescentes que cuentan con temor las técnicas precarias que han utilizado otras pares para abortar y las consecuencias trágicas que se han suscitado, las cuales limitan el horizonte de posibilidades. Por tanto, urge desde lo educativo, espacio por excelencia que convoca a gran cantidad de adolescentes, fomentar pensamientos críticos, reflexivos, situados y contextualizados, para de este modo construir opciones verdaderamente emancipadoras, que den cuenta del abanico de posibilidades de cara al futuro. Claro que la traba de la inexistencia de la ley de la IVE es nodal, pero es absolutamente necesario fomentar ese tipo de reflexiones para formar adolescentes cada vez más emancipadxs, con conciencia real de las posibilidades que les son negadas pero que deberían ser su derecho. Se trata de correrse del enfoque moral positivista y comenzar a hablar en términos que incluyan las variables socio culturales que atraviesan el inicio de la vida sexual adolescente que debe incluir de igual modo a varones y mujeres.

Asimismo, es fundamental, que pese a la ilegalidad que reviste al aborto en nuestro país, la escuela también debe estar preparada para aquella joven que decide abortar, que necesitará de un acompañamiento en el ámbito institucional, que claramente, es parte central de su vida.

No podemos seguir haciendo como que no sucede, no podemos seguir obligando a ninguna mujer, ni mucho menos a una adolescente a ser madre si no lo quiere, no podemos condenarlas a la clandestinidad. Urge reconocer la influencia que tienen las instituciones educativas, el aparato del Estado y las instituciones religiosas en la subjetivación de lxs adolescentes. Según un informe federal “Rompiendo Moldes”, del año 2019, casi el 80% de lxs jóvenes de entre 15 y 25 años avala el aborto, entonces ¿hasta

cuándo vamos a seguir desoyendo el pedido? ¿Hasta cuándo vamos a obligarlas a gestar, parir y maternar?

En consonancia con lo expresado por Ana María Fernández (Fainsod, 2008) es que planteo una vez más la necesidad de revisar de modo crítico la categoría de adolescencia que hasta el momento se sostiene sobre las nociones de naturaleza y universalidad, lo cual termina constituyéndose en violencia simbólica, dado que invisibiliza las diferencias de prácticas, de sentido y de posicionamientos subjetivos, buscando homogeneizar y por tanto violentando lo diverso (Fernández, 1994, en Fainsod, 2008).

Conclusiones

La existencia del doble enjuiciamiento planteado al principio de este texto es indiscutible. Las adolescentes, desde el tipo de subjetivación que les es impuesto desde todas las instituciones (escolares, familiares, religiosas, estatales), son ampliamente censuradas, se pretende se amolden a un rol héteronormalizador que violenta y vulnera su derecho a decidir. Se pretende que no inicien su vida sexual activa por ser “pequeñas”, pero si llega el embarazo ya no son vistas como niñas y están obligadas a gestar, parir y maternar. Si muchas mujeres adultas nos sentimos impedidas de decidir sobre nuestrxs cuerpxs, las adolescentes se encuentran en una situación aún peor. Dado que cargan con el costo de aquello que como mujeres en general y como adolescentes en particular se espera de ellas.

No hay ley que las abrace, no hay instituciones preparadas para contenerlas, solo hay una sociedad negacionista y patriarcal que se avergüenza de ellas si siguen curso con su embarazo y que si abortan (sin perder la vida en el intento) les caen con los peores calificativos imaginables.

Hasta tanto la política necrófila decida oír el grito al que se suman cada vez más adolescentes, pidiendo por su derecho a decidir y hacerlo en condiciones dignas, es verdaderamente urgente bregar por un pensamiento crítico desde el cual las adolescentes puedan analizar a conciencia aquello que implica ser o no ser madre, sin desconocer el peso del dedo acusador de la sociedad toda, pero dándoles la mano para que, decidan lo que decidan, lleguen con ideas forjadas a la luz de miradas emancipadoras que les

permitan decidir de manera justa, libre, democrática y soberana sobre sus vidas, sobre sus cuerpos y no por esto morir en el intento.

Referencias Bibliográficas

Climent, G. (2009). representaciones sociales sobre el embarazo y el aborto en la adolescencia: perspectiva de las adolescentes embarazadas. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, N° 37, 2009, 221-242. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

Fainsod, P. (2008). Embarazos y Maternidades Adolescentes en Cuerpos y Sexualidades en la Escuela (Morgade, G y Alonso, G). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Fernández de Kirchner, C. (2018). Exposición en la Cámara de Senadores en el marco del debate parlamentario por la legalización de la IVE. Cámara de Senadores de la Nación Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=-hm587fOd_Y&t=3s

Informe Rompiendo Moldes. (2019). Latfem. Argentina

Peñalba, M. (2018). Exposición en debate por la IVE. Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=GdzSaKpUoyA>

UNICEF. Informe Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria.

ABORTO EN LA ADOLESCENCIA ORIENTADO EN ARGENTINA

Rossodivito, Pablo

pablorossodivito@hotmail.com

2020

Prólogo

En esta ponencia voy a trabajar sobre el tema aborto en la adolescencia contextualizado en la República Argentina, abordando distintas perspectivas y problemáticas de la sociedad en relación a este tema tan debatido y cuestionado. La elección de este tema es debido a que lo considero de suma importancia y prioridad, creo que es más que un tema de debate, es un problema en nuestra sociedad, donde se pone en juego la salud de muchas personas y necesita ser resuelto con urgencia.

El aborto en adolescentes es una problemática que está presente en nuestra sociedad desde hace ya mucho tiempo, y no solo significa un problema en la vida de lxs adolescentes, sino que lo es para todas las edades y la sociedad en sí. Últimamente es un tema muy presente, conversado y debatido en nuestro país. Pero no siempre fue así, esta es una lucha constante de distintos movimientos y actores sociales que perdura desde hace ya muchos años. El aborto siempre ha despertado discusión por sus implicaciones éticas, morales, sociales y religiosas. Fue prohibido y permitido en diferentes países y sociedades, pero nunca dejó de ser efectuado, incluso aún más donde la sociedad y la ley se oponen a su práctica.

¿Cómo se vive el aborto en Argentina? Una grieta en nuestra sociedad que pone en juego la vida de las mujeres.

Como primer dato a analizar están los derechos reproductivos y sexuales. Tienen que ver con el derecho a decidir tener o no hijos e hijas, lo cual forma parte de la sexualidad, es decir, la reproducción. También, que tenemos derecho a informarnos (sin prejuicios) sobre los diferentes métodos anticonceptivos, las opciones ante embarazos no deseados y a acceder sin costo a ellos. Y el derecho por el respeto de una maternidad elegida y a la consideración de las mujeres como sujetos de derecho, capaces de tomar

decisiones sobre sus cuerpos. Un poco de esto fue lo que se buscó lograr en la definición de los derechos sexuales y reproductivos que adoptaron en la Conferencia sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). Definen una salud reproductiva (los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, sus funciones y procesos), la atención de esta salud reproductiva (evitar y resolver los problemas relacionados con la salud reproductiva) y los derechos reproductivos, algo básico para que los individuos y parejas puedan decidir responsable y libremente la cantidad de hijos que quieren tener. Y disponer la información y los medios para ello, son derechos para alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva.

Otro dato que analicé es la apertura que se da a un debate nacional, desde 1994 en la Convención Constituyente para la Reforma de la Constitución Nacional hasta la actualidad, año 2020 del siglo XXI. Este debate se viene dando debido al choque y diferencias que hay entre distintos sectores: por un lado está el Estado, acompañado de la iglesia católica argentina, también sus agrupaciones aliadas y por otro los movimientos sociales, de mujeres y feministas que buscan la aprobación de la despenalización y legalización del aborto, que se garantice un acceso seguro y gratuito.

La lucha por cambiar la normativa actual, que abandera la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito desde 2005, está plasmada en un proyecto de ley que establece que toda mujer tiene derecho a interrumpir voluntariamente su embarazo durante las primeras catorce semanas de gestación. En muchos países del mundo, como en la Argentina, el aborto es ilegal. Esto no hace más que negar una realidad presente y desproteger a las mujeres, adolescentes y niñas, principalmente afecta a aquellas menores gestantes con bajos recursos económicos, de clases bajas, barrios marginados, etc. Porque tienen menos información y peor acceso a anticonceptivos. La legalización no convierte al aborto en peligro, sino que la pobreza hace al aborto peligroso. Es decir, una persona con una buena accesibilidad económica puede acceder a un aborto seguro o en buenas condiciones, aunque sea ilegal. Esto convierte el aborto en un asunto no solo de "salud pública" sino de desigualdad. En Argentina, se estima que alrededor de 450 mil mujeres abortan cada año, de las cuales 70 mil son hospitalizadas por complicaciones y cada tres horas una menor de 15 años es madre. En los 200 años de vida que tiene el país, ningún gobierno quiso hacerse cargo del asunto. Recién en el 2003 un ministro de Salud y Ambiente de la Nación (Ginés Gonzales García) va a apoyar la

causa y ser una especie de aliado dentro del aparato del Estado. Aquí es cuando el tema del aborto entra al debate público político y logra un mayor consentimiento, mantenido por el movimiento de mujeres. Pero a medida que avanza la lucha y aumenta el apoyo, también van a aumentar la cantidad de organizaciones con ideas conservadoras en relación a la sexualidad(es) y en contra del aborto. Que basándose en fundamentos “religiosos” y otros escasos de una teoría científica, se hacen llamar “pro-vida” o “pro-familia”. Estas agrupaciones junto con la Iglesia misma son los mayores oponentes a esta ley y lucha por ciertos derechos. Todo esto también va acompañado de que vivimos en una sociedad patriarcal, es decir, machista. Siempre se puso a la mujer en un lugar inferior, queriendo controlar sus cuerpos, uniéndola al concepto de familia, a su función de reproducción y maternidad. Llegar a debatir estos temas públicamente genera un movimiento en este patriarcado.

Desde 1921 el código penal de Argentina considera el aborto un delito, aunque en el artículo 86° contempla que "no es punible" en dos casos: cuando es necesario evitar un peligro para la salud de la mujer o cuando el embarazo es producto de una violación. Pero esta normativa no es suficiente para que el Estado la respete y haga uso de ella. Ni siquiera cuando se trata de niñas y adolescentes atravesando esta problemática, el aborto es la principal causa de muerte materna en 17 de las 24 provincias y donde, según Unicef, nacen anualmente casi 3.000 bebés de niñas de entre 10 y 14 años. Y las complicaciones asociadas al embarazo y los abortos en condiciones de riesgo son las principales causas de muerte entre chicas de 15 a 19 años, según un informe del Fondo de Población de la ONU. Son muchos los casos de abuso y violación a menores, y ni siquiera se les ofrece la posibilidad de abortar, se les oculta la opción. Otro aspecto importante es que las gestaciones en la adolescencia conllevan mayores riesgos para la salud de los y las recién nacidas. La tasa de mortalidad infantil resulta más frecuente en los hijos e hijas de madres adolescentes que en el resto. Recién en abril de 2015 el Ministerio de Salud de Nación aprobó una guía que establece cómo deben actuar los equipos de salud ante la solicitud de una persona que desea interrumpir su embarazo, y que está dentro de lo que regula el artículo 86° del Código Penal como Aborto “No Punible”.

Pero a medida que pasan los años, se va deconstruyendo esta imagen y estructura patriarcal. Estos últimos años, los movimientos de estudiantes por el aborto legal juegan un papel importante. Esto va desde toma de colegios y movilizaciones de adolescentes, hasta la exposición jóvenes de 17 años en el debate por la legalización del aborto en el

Congreso de la Nación frente a todo el poder legislativo. Como el caso de Manuela Lavalle y Camila Manfredi, hasta el momento eran las expositoras más jóvenes que participaron de los debates por la despenalización del aborto en el Congreso, representando a las mujeres, adolescentes y niñas especialmente a esas marginadas y estigmatizadas. Los jóvenes que cursan la secundaria son uno de los sectores más movilizadas para conquistar este derecho, los reclamos principales que exponían en el debate eran la implementación de educación sexual, un Estado laico separado de la Iglesia y la aplicación del aborto legal y gratuito. También, afirmaron que se acusaba a los jóvenes como irresponsables a la hora de mantener relaciones sexuales, pero ellxs iban a demostrarles lo contrario, que el movimiento secundario se moviliza por una educación sexual que enseñe a vivir una sexualidad de manera libre, placentera y segura. Y en este debate Nacional van a remarcar que la Iglesia mantiene un nivel de control sobre nuestras vidas y nuestros cuerpos porque el Estado se los permite. Denuncian este papel del Estado como responsable de la influencia de la Iglesia en la vida de las mujeres y la falta de educación sexual científica y laica en las escuelas. Remarcan que todavía hoy en día en escuelas católicas se coloca como un método anticonceptivo mantenerse “virgen” hasta el matrimonio. ¡Un país donde existe una ley de educación sexual desde 2006!

Otras voces importantes para esta problemática del aborto son las de lxs profesionales de la Salud, lxs médicxs. En este ámbito como en la sociedad misma, sigue la grieta, y esto tampoco va a servir de ayuda, debido a que hay médicxs que apoyan la causa y otrxs que no. Médicxs argentinos prestigiosos como René Favalaro dieron sus fundamentos a favor, con un tono de bronca, hablando sobre la cantidad de muertes causadas por el aborto y sosteniendo que la ilegalidad solo favorece a los sectores de clases altas, para que las niñas hijas de gente adinerada no pasen vergüenza, dejando demostrada esta desigualdad social. También, Mario Sebastiani, médico de la División de Ginecología y Obstetricia del Hospital Italiano de Buenos Aires, apoya la causa y escribió un libro “Aborto legal y seguro”, en el que reafirma las palabras de Favalaro y agrega varios fundamentos más, analiza la necesidad de despenalización del aborto por motivos de salud pública y de dignidad de las mujeres. Además, sostiene que, desde el punto de vista teórico, la posición “pro vida” es una posición dogmática y con un gran componente religioso que se asienta sobre la santidad de la vida, justificada desde la visión de que la persona comienza a estar viva desde el momento de la concepción. Asimismo, están también lxs médicxs en contra de esto, visiones contrarias al derecho a

la ILE, que se apoyan en respuestas como: “Yo como médico no estoy habilitado”, “Lo hacen clandestinamente, pero acá no” y “Cada profesional se maneja con su particular postura ideológica más allá de lo que dice la ley”. Hasta hay equipos que llegan a “convencer” para que el embarazo continúe: “Ahora ya está, hay que tenerlo, cuidarlo, criarlo”.

En busca de los derechos

Entonces a modo de conclusión, vivimos en una sociedad democrática, donde la mujer no es libre de decidir su futuro reproductivo y cuándo quiere ser madre. Donde se ha ignorado por muchos años el código penal, el Estado no se hace cargo de una vez por todas de las muertes de mujeres, niñas y adolescentes por causa del aborto clandestino, un Estado en permanente conexión con los sectores eclesiásticos y fuertemente influenciado por ellos. No podemos continuar en una sociedad así, que genera desigualdad, marginalidad y clandestinidad. El aborto no debe ser visto como un enfrentamiento entre “ateos y religiosos”, sino como una necesidad que impone el Estado laico en cuestiones de salud pública y de dignidad de las personas. Las mujeres deben dejar de ser vistas relacionadas a los cuidados del hogar y la maternidad. La demanda de la igualdad de género se basa en igualdad de oportunidades, la maternidad forzada está lejos de esto. Por el momento cabe destacar la importancia de que se haya instalado en la sociedad y el Estado el debate acerca de esta necesidad de despenalizar y legalizar el aborto en la Argentina. Que cada vez sean más las agrupaciones sumadas a esta lucha, y que más jóvenes lleguen a expresar sus ideas y hacer valer sus derechos. Además, es sumamente importante que lxs profesionales y comunidad científica avalen esta causa, además de aportar sus fundamentos científicos y teóricos. Igualmente, lxs docentes y su difusión, trabajo y visualización en el ámbito escolar y universitario, acompañado del cumplimiento de la ley vigente de Educación Sexual Integral en nuestra República.

Referencias Bibliográficas

- Belli, L. F. (2018). Exposición en el Congreso de la Nación en el marco del debate por el aborto legal, seguro y gratuito. Economía feminista. https://www.youtube.com/watch?v=ipul_vssl1c
- Carbajal, M. (2005). Cintas verdes por el aborto. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-51618-2005-05-28.html>
- Chaco día por día (2019). Qué dice la resolución del Protocolo ILE publicada en el Boletín Oficial. Chaco día por día. <https://www.chacodiapordia.com/2019/12/13/que-dice-la-resolucion-del-protocolo-ile-publicada-en-el-boletin-oficial/>
- La voz. (2018). Qué opinaba René Favalaro sobre el aborto. *La voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/que-opinaba-rene-favaloro-sobre-el-aborto>
- Brown, J. L. (2008). El aborto como bisagra entre los derechos reproductivos y los sexuales. En Pecheny, M. (comp.), Figari, C. (comp.), Jones, D. (comp.). Todo sexo es político. 277-294. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Marziotta, G. (2018). Manuela Begino Lavalle: "Si no sale la ley del aborto va a haber una rebelión popular". *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2018/06/13/manuela-begino-lavalle-si-no-sale-la-ley-del-aborto-va-a-haber-una-rebelion-popular/>
- Montes, M. (2020). Legislatura: se debate el protocolo ILE y antiderechos protestan en la puerta. Noticias Urbanas. <http://www.noticiasurbanas.com.ar/noticias/legislatura-comienza-el-debate-por-el-protocolo-ile-y-antiderechos-protestan-en-la-puerta/>

Anexo

- 50 muertes maternas adolescentes (muertes por embarazo, parto y puerperio)
- Tasa de mortalidad materna adolescente: 4,1 x 10,000
- 6 muertes por aborto, o sea que un 12% de las muertes maternas en adolescentes son por aborto
- Alrededor de 8.000 egresos hospitalarios anuales de adolescentes por aborto (DEIS, 2015)
- Estimación Total de abortos inducidos anuales en el orden de los 460.000 (estimación Pantelides y Mario, 2007)
- Proyecto de registro a través de SIP-Aborto
- ILEs resueltos: 2013: 254 / 2014: 496 / 2015:702 (reportes Programas provinciales de Salud sexual y Reproductiva)

El no registro de ILEs a nivel país contribuye a la invisibilización y estigmatización de la práctica

Riesgos asociados a interrupción legal y segura del embarazo:

Intervención de muy bajo riesgo (inferior al de una inyección de penicilina) y asociada a una mortalidad materna en el orden del 0,1 0/000, lo que representa un caso cada 100.000. (OMS, 2011)

Intervención sin consecuencias psicológicas Mortalidad por causas obstétricas. negativas, negativas, en tanto se trate de una decisión autónoma tomada sin presiones, aún en adolescentes menores de 15 años. (Pope, 2001).

EL ABORTO ADOLESCENTE Y SU CONEXIÓN CON LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Schreiber, Matías Manuel

schreiber.matias89@gmail.com

2020

Introducción

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral vigente desde el 2006, establece la obligatoriedad de la enseñanza de la Educación Sexual Integral en todo el país. La implementación de la perspectiva de género es uno de los avances más importantes en términos de igualdad y derechos entre mujeres y hombres. Además, la educación sexual es una reivindicación histórica del feminismo y del movimiento de mujeres. No obstante, en los lineamientos curriculares de esta Ley, el aborto es un tema ausente para ser abordado en las escuelas. A pesar de ser un tema central de los últimos años (en 2018 se trató el proyecto de ley del aborto en el Congreso), y de la vigente Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), este no es un tema que se trate debidamente en las aulas. Lo que trataré de exponer es qué propone la Educación Sexual Integral en términos curriculares sobre el aborto, la importancia que tiene poder presentar este tema a los adolescentes y su articulación con la Educación Sexual Integral (ESI).

La ESI, lineamientos curriculares y... ¿el aborto?

Haciendo un recorrido por los lineamientos curriculares y por los diferentes materiales conformados para la elaboración de la ESI, se puede ver la ausencia de ciertos temas de importancia fundamental correspondiente a temas que se daban en debates públicos y que, en los últimos años gracias a las distintas organizaciones feministas y de mujeres que lograron instalarlos en los medios, se pudieron debatir en el espacio político. Hablando de forma más específica, uno de dichos temas es el aborto.

Los lineamientos se dividen por niveles: Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Educación Superior de Formación de Docentes. Los niveles primario y secundario se dividen a su vez en dos niveles más. En el caso del secundario estos niveles son el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado. En el Ciclo Básico, dentro del apartado de la materia de

Ciencias Naturales – Educación para la Salud, se sitúa la única referencia que se puede encontrar en relación al aborto:

El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico etc.), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 36).

Primero, quisiera destacar el poco lugar que se le da al aborto para ser abordado. La Secundaria Ciclo Básico, tiene otras materias donde puede tratarse este tema con diferentes aristas (Ciencias Sociales o Formación Ética y Ciudadana), pero aún con mayor profundidad podría hacerse desde la Secundaria Ciclo Orientado, donde además de estas materias que comparte con el ciclo anterior, el aborto podría abordarse desde las Humanidades, Psicología o Filosofía. De hecho, no deja de ser interesante cómo este lineamiento problematiza el aborto como “problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.”, es decir, brinda un abanico de aristas donde podría ser abordado desde materias como las antes nombradas. No obstante, por ahora el estudio se hace desde la mirada de las Ciencias Naturales, el cual es distinto al que podría darse desde, por ejemplo, la perspectiva Humanística.

En segundo lugar, comienza a tratar el tema desde “situaciones de riesgo o violencia”. Aunque no queda claro sobre qué riesgos o violencia está hablando, es decir, si es sobre el riesgo (casi nulo) que se corre al practicar un aborto en condiciones sanitarias óptimas o el riesgo de vida que se produce al practicar un aborto desde la clandestinidad y sin recursos económicos. ¿Y a qué violencia se refiere? ¿Es posible comparar el aborto realizado en condiciones sanitarias seguras, con la trata, el abuso o la violencia sexual? Creo que esta pregunta podría abordarse desde la problemática de la violencia que sufren las mujeres a partir de la clandestinidad del aborto. Sin embargo, dado que este tema está vinculado desde las Ciencias Naturales – Educación para la Salud, es posible que se trate desde la situación de riesgo que afronta una mujer al tener un aborto. Esto lleva a significar que el aborto es riesgoso por las condiciones en que se produce, por su clandestinidad.

Como último punto, quisiera remarcar que dentro de los materiales que se usaron para la elaboración de la ESI, se abordan diferentes aspectos de la sexualidad: embarazo adolescente, infecciones de transmisión sexual, violencia y maltrato, vulneración de derechos y abuso sexual en la adolescencia. No obstante, en ninguno de estos temas se

plantea la posibilidad de poder hablar sobre el aborto, a pesar de que tratan en detalle los anticonceptivos y el embarazo en la adolescencia.

Puentes entre el aborto adolescente y la ESI

A través de lo expuesto, se puede ver como el poco abordaje sobre el aborto en las escuelas, invisibiliza las libertades de las mujeres a decidir sobre su propio cuerpo. La decisión de abortar de la mujer desnaturaliza el mandato patriarcal y cuestiona las representaciones sobre éstas, en quienes se naturaliza la función de la maternidad. Este es el primer punto de importancia para poder tratar este tema en las escuelas y trabajar el patriarcado en todos sus aspectos.

La escuela funcionó durante años como uno de los pilares del patriarcado, y es gracias a la ESI que se avanzó mucho en términos de igualdad y derechos entre mujeres y hombres. No obstante, este programa irrumpió en un sistema escolar complejo donde la ESI convive con modelos de educación sexual muy disímiles. Por un lado, existe el enfoque biomédico, asociado a la prevención de riesgos vinculados a la sexualidad, y por otro el enfoque moralista, que se focaliza en el deber ser de la sexualidad, es decir, lo normativo y con un contenido muy vinculado a lo religioso. No solo los docentes han concebido esta educación sexual, sino que los y las alumnos y alumnas los han asimilado como “únicos posibles”.

De aquí un segundo punto de importancia de poder hablar sobre el aborto en las escuelas. En primer lugar, desde la imposibilidad de poder explicar ciertas cuestiones a partir de una idea biológica y desde enfoques de “prevención de riesgos”, esto no alcanza. Poder articular esto desde la ESI se hace fundamental. El problema que surge es la manera de poder articularlo dado que la misma ESI no brinda demasiadas herramientas al respecto y lo deja al libre albedrío a los docentes. En gran cantidad de situaciones surge que los y las estudiantes sienten la curiosidad de hablar sobre el tema, pero el mismo se les presenta como un tabú o algo difícil de expresarlo. Y esto no ocurre solo con ellos, ya que los y las docentes se sienten de la misma manera, sin posibilidades de poder abordar el tema a falta de las herramientas adecuadas. La ESI en este caso no es perfecta, pero resulta vital como disparador del tema. Dado que el aborto no se habla más en colegios laicos que en religiosos, sino que el tema es mayormente abordado en escuelas donde más se hace la práctica del taller de ESI. Poder usar esta herramienta es fundamental para descomprimir

los tabúes sobre el tema y poder abordarlo mediante la articulación de temas como el embarazo adolescente, violencia o abuso sexual. Y a su vez, este último con la Interrupción Voluntaria del Embarazo, donde gran cantidad de adolescentes ni siquiera están seguros que pueden hacerlo o se les oculta tal derecho.

Problematizando esto, y respetando el enfoque de la ESI, se podría articular el aborto mediante la perspectiva de la educación y promoción de la salud. Como, por ejemplo, brindando información sobre qué hacer en situaciones de embarazos no viables, qué riesgos existen de recurrir a abortos en situaciones inseguras, etc. Otro punto para poder abordarlo es desde la perspectiva de género, es decir, desnaturalizando las relaciones de género y las relaciones de poder que conllevan y que están atravesando los cuerpos y las sexualidades y las decisiones reproductivas y no reproductivas. Por último, verlo desde la perspectiva de derechos, trabajando el conocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos, pero centralizándose en el aborto. Si bien el aborto no es legal en la Argentina, en muchas ocasiones cuando el aborto es no punible, es imperioso estar en conocimiento de a qué obligaciones están sujetos los efectores de salud cuando una mujer desea interrumpir su embarazo.

Conclusiones

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral brindó grandes avances relacionados con la igualdad y derechos entre mujeres y hombres, especialmente desde el abordaje de la perspectiva de género. No obstante, permanece en silencio sobre un tema central de agenda como es el aborto. Además, los enfoques biomédicos y morales de las escuelas, ayudan a silenciar estas cuestiones en las aulas. Pero la gran demanda de los y las adolescentes hace que pueda ponerse sobre las mesas y las pizarras de todo el país, impulsado por las campañas a favor del aborto de los movimientos de mujeres y feministas, la puesta en centro de la cuestión por los medios y el cuestionamiento del sistema patriarcal que oprime las libertades y derechos de las mujeres y disidencias. Por estos motivos urge la importancia de que sea abordado en las aulas del país y de poder articularlo mediante la ESI. Esta Ley, imperfecta pero potenciadora y disparadora del tema, es la herramienta fundamental para poder abordar el aborto. Esta adaptación del tema dentro de los lineamientos de la ESI, podría trabajarse desde tres perspectivas: Educación y promoción de la Salud; Perspectiva de Género; y Perspectiva de Derechos.

Si se comienza a trabajar desde estos puntos de vistas, podríamos decir que tendremos una Educación Sexual Integral mejor para todos.

Referencias Bibliográficas

Brown, J. L. (2008). El aborto como bisagra entre los Derechos Reproductivos y los Sexuales. Pecheny, M., Figari, C., Jones, D. (Comp.). Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina, 277-295. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.

Lafforgue, F. (2014). Sentidos comunes y representaciones sobre el aborto en la escuela. SEDICI, Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43142>

Ministerio de Educación de la Nación. (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

ES HORA DE SACAR DE LA CLANDESTINIDAD PEDAGÓGICA: EL DERECHO AL ABORTO

Cano, Sabrina Ailen

sabrinacano99@yahoo.com

2021

Resumen

En esta ponencia me propongo considerar algunos de los impedimentos sociales a la hora de acceder a la información sobre el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, atravesado por juicios y estigmas que acontecen y tienen lugar en Argentina, como también situaciones que le acontecen a las mujeres y otras identidades a la hora de decidir o siquiera pensar en realizarse un aborto. En este sentido, intento recuperar la criminalización del mismo, aún luego de la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), vislumbrando aquellos discursos enquistados en lo social que ejercen regulaciones morales. De esta manera, cobra relevancia hacer un pasaje por los diversos ejercicios de poder y opresión patriarcal que se han ejercido sobre el cuerpo y la decisión de las mujeres. Por último, y con el fin que me compete, me interesa recuperar de qué manera la educación produce o reproduce estas lógicas, así como otorgar algunas miradas que agrieten y promuevan prácticas sostenidas en el derecho a la soberanía corporal.

Palabras Clave

derecho a decidir; criminalización; educación; soberanía corporal; Ley IVE

Introducción

Con la intención de comenzar a establecer puentes entre la teoría y la práctica, cuestión que me interpela constantemente al ser y pensar(me) como estudiante de la Lic. En Ciencias de la Educación, lo primero que viene a mi mente es, ¿Qué modelos de ser y estar en y con el mundo están habilitando nuestras prácticas educativas en el aula? Pero irremediamente pienso: ¿Y en la vida? No podemos pensar el aula, la escuela, quienes integran todos estos procesos, como ajenos y desarraigados de las condiciones políticas y

socioculturales en las que nos encontramos sumergidxs, como si la misma pudiera (o siquiera debiera) levantar muros que la separen de la sociedad de la que forma parte. Sin duda las variables y dificultades que se nos presentan a la hora de hablar esta temática son muchas, como, por ejemplo: la religión, la moralidad, la educación sexual desde un aspecto simplista, reproductivo y biomédico, etc. y como estos, podríamos mencionar todo un campo cruzado por contradicciones, marcado por la política, la economía, la educación, las ideologías, las religiones y la intervención del Estado (Anzorena y Zurbriggen, 2013). Sin embargo, el derecho a la educación, a la educación sexual, a la información, al derecho a decidir, jamás puede ser vulnerado. Y, entendiendo que es parte de nuestro compromiso ético, político y pedagógico, la educación sexual abarca y debe abordar el derecho a la interrupción legal del embarazo.

Algunas discusiones a partir de la Ley de la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) en adelante...

Claro está, que hoy podemos decir que la sanción de la LEY IVE en la Argentina es un logro y una conquista; es haber convertido el dolor en derecho, justicia y memoria por todas las mujeres que perdimos. Mujeres que, condenadas a la clandestinidad, murieron, sufrieron, o llevaron consigo una condena y un silencio desolador que las desgarró. Pero esto, como bien sabemos, no termina acá.

Podríamos concordar en que nos situamos en un sistema-mundo que se rige por leyes que conceden (o no) legitimación y, en consecuencia, aprueba (o no) ciertos actos. Razón por la cual, cobra relevancia e importancia la sanción de la Ley anteriormente mencionada. Pero, aun así, vivimos en una sociedad que ha establecido un aspecto moralizante y criminalizante acerca del aborto que excede la aprobación de la ley. En relación a esto, Azorena y Zurbriggen (2013) nos comentan que:

“(...) nuestro cuerpo es colonia de instituciones que controlan los mecanismos legislativos y judiciales: el Estado, la sociedad, las iglesias. Sin embargo, las prácticas no son automáticamente guiadas por el Derecho. Para que el Derecho tenga peso en las vidas debe adquirir eficacia sobre las prácticas concretas y, evidentemente, las prácticas de gobierno sobre el cuerpo de las mujeres, alcanzan muy poco esa eficacia. Entonces, a través de esta posición de tutelaje lo que se expresa es el poder patriarcal y de sus instituciones sobre el Derecho. Es decir, el cuerpo de las mujeres sería el bastidor donde intereses que son colectivos (de la sociedad, del Estado, de las iglesias) son expresados, y para ellas, salir de ese lugar,

retirar su sexualidad, retirar su soberanía reproductiva, es una gran batalla que contribuye a mover todas las estructuras de la sociedad” (Anzorena y Zurbriggen, 2013, p. 5).

Sin denotar, además, el hecho de que no hace tanto tiempo que la mujer apenas comienza a ser reconocida como sujeto de derecho: capaz de votar, divorciarse, tomar decisiones respecto a la crianza de sus hijos o de su propio cuerpo, y demás cuestiones que exceden las leyes vigentes que contemplan (o no) ciertos imaginarios y reproducciones sociales. Podríamos manifestar, entonces, que es este sistema, profundamente patriarcal, el que se arroga el derecho a decidir sobre la IVE, lo que debe hacer o no una mujer con su cuerpo, con su deseo, con su vida (Insua, 2020). Y es por eso, que hoy buscamos promulgar el derecho a la soberanía corporal excediendo y disputando la conformidad en base a la mera sanción legislativa, para entender al mismo, desde su legitimidad (o vulnerabilidad) a través de diversas prácticas y discursos sociales.

Respecto a lo enunciado, y ante ese derecho (muchas veces vulnerado), Zurbriggen (2018) sostiene que, no lograr acceder a información confiable, al medicamento, a atención adecuada, más la insuficiente oferta de atención médica respetuosa, hace que las mujeres se vean expuestas a prácticas potencialmente peligrosas y que retrasen tanto las decisiones en cuanto a la efectuación de la práctica de interrupción del embarazo.

Aquí, me tomaré un pequeño atrevimiento al esclarecer que, si bien en el derecho y acceso al aborto no se encuentra implicada sólo la identidad “mujer”, en los discursos opositores a la realización del mismo podemos encontrar, una y otra vez, comentarios que recuperan y exponen firmemente que el hecho de ser mujer y qué hace la misma con su cuerpo (cuestión que se despliega a lo largo de los siglos) cobran significativa relevancia, y tal y como expone Insua (2020), produce y conquista los cuerpos que importan. Bajo este marco, también cabe evidenciar las condiciones estructurales y transversales que atraviesan el ser mujer y querer abortar (además del estigma asociado y el miedo a sus consecuencias en un contexto moralizante hacia el mismo) como las condiciones de clase, etnia, “raza”, violencia de género (intrafamiliar, institucional - física, psicológica), etc. Como también la violencia sistemática a la que son sometidas otras identidades.

Ahora bien, con la intención de no desviarme al recorte que aquí nos convoca y recuperar lo expuesto en párrafos anteriores, podríamos atrevernos a sintetizar que las

relaciones de poder que se ponen en juego, exceden la promulgación de leyes y que, a su vez, las lógicas moralizantes se replican en y desde todos los ámbitos sociales. De esta manera, la moral toma forma como quien se erige dueño totalitario y totalizante de la exigencia a otro (Insua, 2020). Por lo cual nos pregunto: ¿Qué piensan los integrantes de nuestra sociedad sobre el aborto? ¿En qué lógicas de moralidad nos encontramos inmersxs? ¿Cómo es vista y reconocida la interrupción voluntaria del embarazo? ¿Se informa sobre ella? Podríamos, así, también cuestionar si efectivamente se cumple o vulnera ese derecho en el sistema de salud en base a las mismas cuestiones. Respecto a esto, Leda Guzzi (2019) expone que, al asumirlas como delincuentes, las mujeres se conforman como supuestas merecedoras de todo tipo de destrato.

Luego de lo mencionado, considero relevante denotar que podemos observar varias campañas de socorristas y feministas, pero rara vez hemos hablado del aborto en una charla de educación sexual integral, o siquiera, en la escuela. Porque el tema del aborto aparece cuando es demasiado tarde. Por lo que, replantearnos la criminalización del aborto, entonces, también implica replantearnos: ¿Quién se ubica en la posición de criminalizar y a quién se ubica en la posición de ser criminalizadx? ¿Qué relaciones de poder se ponen en juego? Sin duda, tal y como sostiene Insua (2020), estamos hablando del poder que el patriarcado ejerce silenciosamente en cada unx de nosotrxs, ese que se oculta, que se disimula, que casi no notamos, señalando qué está bien o no para el bien del otro y supuestamente por el bien del otro. Por lo tanto, no creo que sea coincidencia que el tema del aborto no aparezca en las aulas, sino que deja en evidencia que el conocimiento nunca es neutro y que es insertado en nuestras vidas sólo si reafirma el sistema del cual somos parte. Dicho en otras palabras, Anzorena y Zurbriggen (2013) expresan que, el campo de la producción del saber sigue siendo una trinchera para dismantelar la ciencia que invisibiliza, discrimina y excluye la experiencia y el conocimiento de sujetos subalternados y desiguales.

El aborto en el aula

No obstante, la inclusión de estos contenidos, por su parte, requiere revisar los propios supuestos, más allá de las determinaciones sociales y culturales y la opinión personal. Para lo cual, es imprescindible sostener una postura ética, en tanto y en cuanto es necesario que un ser, aunque sea parte de un todo, tenga su “ser en sí”, es decir, exista

independientemente (Insua, 2020). Entonces, resulta indispensable revisar los modos en que todos los días comunicamos o silenciamos juicios a través de nuestro decir y accionar, que se transforman en violencias simbólicas y sistémicas. Ya que, tal y como refiere Insua (2020), la violencia está dada por el no reconocimiento del sufrimiento del otro. Así, desde la perspectiva de una educación liberadora, creo que el derecho a decidir no puede quedar por fuera, sino que es cuestión fundamental para la realización de la misma. En consecuencia, considero de suma importancia retomar lo que plantea Britzman (2016) y dar cuenta que el pensamiento pedagógico debe comenzar a reconocer que recibir conocimiento, es un problema tanto para los estudiantes como para lxs docentes, particularmente cuando el conocimiento que uno ya posee toma forma de resistencia.

No obstante, debemos reconocer la lucha en la que se encuentra sumergida la escuela y sus integrantes, a la hora de pensar(nos) como actorxs fundamentales en la reproducción de la cultura, pero que hoy (o hace tiempo), debido a la lucha de lxs jóvenes y de diversos actores y movimientos sociales, está tambaleando.

En este sentido, tenemos dos opciones. Por un lado, podemos elegir seguir reproduciendo una mirada estigmatizante y negar la existencia del aborto, por acción u omisión, lo cual se vuelve, en palabras de Insua (2020), un “arraso con la otredad” ya que se pretende saber cuál es el bien para lxs otrxs. O bien, podemos propiciar espacios que brinden información, conocimiento y promuevan el derecho a decidir, generando y contribuyendo a construir ambientes de contención de un hecho que no es insignificante o siquiera deseado por una mujer, tal y como sostiene la citada autora.

Palabras Finales

A modo de conclusión, y retomando el título de esta ponencia, sostengo que es necesario y le corresponde a la educación (como a muchos otros actores sociales) sacar de la clandestinidad pedagógica el derecho al aborto. Es ella, no la única, pero si un actor fundamental, la que debe garantizar el hecho de que alguien les comunique a aquellas personas gestantes que se puede acceder a un aborto seguro con medicamentos, que no es inexorable el proceso de gestación que está teniendo lugar en sus cuerpos, y que no necesitan aceptarlo como una condena si no lo desean (Anzorena y Zurbriggen, 2013).

A su vez, considero que estas prácticas educativas, deben tener la intención de generar y propiciar miradas que contribuyan a la lucha por la creación de sentimientos y

significados radicalmente distintos a los valores moralistas, estigmatizantes y de criminalización acerca del aborto y de las personas que desean interrumpir su embarazo. Lo que indudablemente trae consigo, tal y como argumentan las autoras, el reconocimiento y la politización de la sexualidad y de la reproducción como derechos y no sólo como problemáticas sociales, cuyo fin es a su vez, una “despenalización social” a la instalación de un debate social y político que promueva la libertad, la autonomía y la independencia. Proponiendo así, construir un nuevo orden en el que ser mujeres nos constituya en personas capaces de resolver (sin constricciones) el destino de nuestras vidas.

Parece obsoleto, ¿verdad? cualquier tipo de fundamentación científica, política, religiosa o moral, respecto a la información sobre el acceso al derecho al aborto cuando la vida de una mujer u otras identidades con cuerpos gestantes puede salvarse, o cuando la misma, puede sin más, terminar.

Referencias Bibliográficas

- Azorena, C. y Zurbriggen, R. (2013). Trazos de una experiencia de articulación federal y plural por la autonomía de las mujeres: la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, Legal, Seguro y Gratuito en Argentina. [https://assets.sutori.com/uploads/file/50cb7f93-aa51-4963-a982-91d2cf6176fc/0.a%20anzorena%20zurbriggen%202021-1-2013%20PDF%20\(2\).pdf](https://assets.sutori.com/uploads/file/50cb7f93-aa51-4963-a982-91d2cf6176fc/0.a%20anzorena%20zurbriggen%202021-1-2013%20PDF%20(2).pdf)
- Britzman, D. (2016). “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”. Revista de Educación. Año 7. N° 9.
- Insua, G. (2020). El erotismo adolescente. En tiempos de la marea verde. Buenos Aires: Ed. La Docta Ignorancia.
- Zurbriggen, R. ET AL. (2018). El aborto con medicamentos en el segundo trimestre del embarazo. Una investigación socorrista femenina. Buenos Aires: Ed. La Parte Maldita.
- Guzzi, L. (2019). ¿Necesitamos una ley que amplíe el derecho al aborto? <https://www.youtube.com/watch?v=MTdOJ8FpxQc>

EJE TEMÁTICO

CONDUCTAS DE

RIESGO

CULTO AL CUERPO Y TRASTORNOS ALIMENTARIOS

Triviño, Flavia

flaviatrivino74@hotmail.com

2021

El horror de habitarme, de ser-que extraño- mi huésped, mi pasajera, mi lugar de exilio

Alejandra Pizarnik

Resumen

La presente ponencia constituye una invitación a repensar algunos aspectos de la sociedad actual. Si bien coexisten diversos entramados que crean este modo de vivir, el culto al cuerpo posee un protagonismo especial.

Éste se promueve y publicita a través de diversos medios, como un ideal de bienestar, vinculado a la salud y a la belleza. Destronando así múltiples posibilidades, conduciendo de esta manera a terrenos inhóspitos, en los cuales la homogeneización, la enajenación, la cosificación y el exilio advienen.

Para ello se expondrán los sentires de algunxs de lxs desarraigadxs. Si bien es plausible pensar que sólo lxs gordxs están dentro de éstos, no son lxs únicxs. Dado que el imperativo social, no distingue sexo, edad, peso, sólo sostiene la idea de un cuerpo perfecto, para mostrar, para exhibir/se, para “ser”.

Palabras Claves

cuerpo perfecto; exilio; salud; enajenación; trastornos de la alimentación

Introducción

Actualmente el culto al cuerpo es difundido como uno de los valores esenciales. No sólo define qué y cómo es un cuerpo bello, sino que, además, se lo vincula estrechamente con el concepto de salud. De esta manera la mayoría de las personas, se tornan prisionerxs obnubiladxs por el discurso hegemónico, procurando realizar lo imposible por llegar a ese cuerpo ideal. ¿Tal accionar conduce a la enajenación? El cuerpo

“perfecto” como uno de los valores a aspirar, ¿Crea consumidores consumidos?, ¿Se podría pensar que dentro del neoliberalismo todo se transforma en objeto mercantilizable?

Este mandato se relaciona con otros, que forman parte del mismo entramado en el que las apariencias, el consumo, lo efímero, entre varios factores, circulan a diario en la mayoría de los aspectos de la vida. Al respecto, ciertos autores sostienen que “las sociedades occidentales del siglo XXI se caracterizan por una caída de valores tradicionales frente al auge del prestigio, la juventud y la imagen, la belleza, la apariencia y las características físicas se erigen como estandartes dentro de la actual era de la imagen” (Fanjul Peyró et al. 2019). El estar rodeado de estos fenómenos embelesantes, torna vital lo superfluo y viceversa. Por tal motivo es necesario hacer visible esta problemática que enajena y por ende produce efectos desubjetivantes en gran parte de la sociedad.

Cada época crea sus propios sujetos¹ y es posible observar que cada una prioriza ciertos valores en detrimento de otros. De manera tal, cabe mencionar a modo de ejemplo que, en la antigüedad, la sabiduría, la política, el bien, entre otros eran los actores principales de aquel escenario. En palabras de Plotino² es posible evidenciar la idea acerca del bien

“[...] el bien es aquello de lo que todas las cosas dependen y aquello a lo que aspiran todos los seres, que a él tienen por principio y a él necesitan; él en cambio de nada carece, se basta así mismo, de nada necesita, es medida y límite de todas las cosas, da de sí mismo la inteligencia, el ser, el alma, la vida y la actividad intelectual [...]” (Santa Cruz y Crespo 2010)

Mediante la anterior ejemplificación no se anhela que la mirada se vincule a una retrospectiva color rosa³, sino que se busca exponer que los fines prioritarios de cada contexto histórico son divergentes y a su vez, evidenciar que en todos existen situaciones a problematizar. Una de ellas se corresponde con el tema central de esta ponencia, que es la mirada que se tenía en el pasado acerca del cuerpo. Éste era concebido como peligroso, especialmente el femenino. En tal sentido, “la historia de occidente nos muestra que durante siglos se dio una demonización del cuerpo, siempre visto bajo sospecha” (Martínez Guirano 2014) que comienza a verse de otro modo a partir del Renacimiento.

¹ Tal concepto se vincula con la idea de la construcción de deseo del discurso dominante sobre los individuos. De esta manera éstos son sujetos a cada contexto histórico.

² Filósofo griego helenístico, fundador del neoplatonismo y autor de las Enéadas.

³ Es uno de los sesgos psicológicos en el que se tiende a pensar que el pasado es mejor que el presente.

Luego de haber efectuado un breve recorrido introductorio a la temática a problematizar, es idóneo exponer que para su despliegue se expondrán algunos decires que posibilitan ver (es también una manera de verse) cómo transita el otro el mandato del cuerpo perfecto y sus posibles consecuencias.

Portavoces que promueven el deseo de un cuerpo perfecto

Antes de transitar por el terreno de los divulgadores, es preciso exponer brevemente qué se entiende por un cuerpo perfecto en la actualidad. Éste no debe tener “ni un gramo de más”, los conocidos “rollitos”, no deben estar, a su vez tiene que ser firme, es decir, sus músculos deben estar tonificados, denotando y exaltando de esta manera las características particulares de acuerdo a cada sexo. Lsx modelxs constituyen la imagen a seguir. ¿Será esta sociedad una fiel réplica de la alegoría de la caverna propuesta por Platón?

Unos de los promotores de este imperativo son los medios, que utilizan el estereotipo de cuerpo perfecto para generar el deseo de consumo hacia ciertos productos, accesorios, indumentaria, dietas, rutinas de ejercicio, entre tantos otros, que además de “contribuir con el mandato actual, otorgan un lugar de “pertenencia y crean la felicidad”. Promocionándolos de esa manera ¿Quién no los desea comprar?

Otro discurso es el que proviene de la medicina, que generaliza la gordura como un riesgo y conduce de esta manera a temer ser gordxs, dado que la gordura se asocia con enfermedad. En cuanto a esto, Laura Contreras (2016) expresa que “otro discurso propio del dispositivo de corporalidad actual es el de la obesidad: el poder/saber médico ha patologizado la gordura como un riesgo médico en sí mismo cuando hay evidencia científica de que no es tan simple la ecuación [...]” En este sentido el mandato alude a que se es obesx por falta de ejercicio y por comer en demasiada”.

Cada discurso de manera diferente enuncia el mismo mandato, que conduce a rigurosos tratamientos para adelgazar, sea mediante dietas (la mayor parte extraída de los medios), fármacos, cirugías, excesivos ejercicios físicos.

Con respeto a los portavoces, éstos no son los únicos ya que el discurso habita en cada lugar de la sociedad, por lo tanto, es posible pensar que en mayor o menor medida la gran mayoría es de manera consciente o inconsciente un o una divulgadora de este

cuerpo ejemplar ¿El revisitar la mirada sobre ciertas pautas canónicas contribuiría con el descenso de algunos de éstos últimos promotores? ¿Se podría pensar que el sujeto actual prisionero de las apariencias, se limita a sobrevivir? ¿Será el cuerpo impropio la cárcel que lo enajena? ¿Es posible que de esta manera el sujeto se transforme en objeto?

Decires desde el exilio

El exilio produce un efecto tan devastador que quienes se hallan en tal situación probablemente, además de sentir culpa, apatía, baja autoestima, entre otras, de acuerdo al impacto en cada uno, es posible que no puedan, ni deseen hablar. Por lo tanto, es esencial que se escuchen atentamente las voces de quienes pueden y se atreven mediante ese medio a exponer su sentir. Siendo éste uno de los caminos para la liberación, por ende, para la desnaturalización.

De acuerdo a lo que se expuso con antelación, la relevancia en el decir, así como en el escuchar, se visibilizarán en ciertos decires. Lux Moreno (2016) afirma: “desde la infancia tierna se nos presentan opciones de dieta [...]. Ser gordx aparece como un pecado capital, por eso al iniciarnos en el circuito de las dietas encontramos no sólo cuestiones acerca de la salud de los cuerpos, sino juicios de carácter moral. Ser un niñx gordx implica ser iniciado en el orden de las prohibiciones del comer, a partir de un semáforo que no resulta ser explícito sino que se ordena en la multiplicidad de las formas de coerción invisibles pero efectivas, desde las burlas de los pares, las presiones intrafamiliares, así como la serie de imágenes, normas y demás que se ven de forma cotidiana.

Por su parte, Laura Contrera, (2016) relata: “Hace un tiempo, una pretendida activista me llamó en las redes sociales “gorda pelotuda”. A pesar de tanto feminismo, teoría queer, punk, anarquismo y post estructuralismo, me quedé virtualmente sin respuesta. El insulto fácil y retrogrado había surtido su efecto hiriente y paralizante [...] Gordx no alude solamente al peso corporal que porte alguien, sino que implica encarnar muchas otras cosas negativas. Así ser gordx es también ser feo, indeseable, poco saludable, flojo, amorfo, lento, algo sin gracia [...]”.

Mediante las palabras de Lux y de Laura es plausible visibilizar parte de sus sentires. El término gordx en oposición al cuerpo perfecto, implica un sin número de fenómenos que desubjetivan y enajenan.

Conclusión

Mediante la presente ponencia se intentó dar cuenta del efecto devastador que produce el mandato por el cuerpo perfecto y visibilizar algunas de las posibles consecuencias que se ven sólo si se agudiza la mirada, si se desliza el velo alienante al revisitar la mirada, al leer, (no sólo desde las palabras, sino también a través de la corporalidad) al escuchar los decires de quienes no poseen un lugar, así como también, de la mayoría que lo poseen de a ratos o de manera permanente. La gran parte de los sujetos de manera diversa y con distinta intensidad se hallan atrapados dentro de esta burbuja que les posibilita “pertenecer y ser”. De esta manera, padecen diversos trastornos de la alimentación como bulimia⁴, anorexia nerviosa⁵, vigorexia⁶ (sobre todo en los hombres), entre otros tantos problemas físicos y psicológicos.

En una sociedad en la que sólo parece importar lo que se percibe a través de los sentidos, qué lugar ocupan las personas, sus emociones, sus sentimientos. ¿Ocupan algún lugar? ¿Qué sucede con la gran parte de los integrantes de la sociedad que compran y venden el discurso de la apariencia? ¿Será que este mandato atrapa la inteligencia en sentido amplio? Si bien los interrogantes son fundamentales ya que contribuyen a la desnaturalización de cada mandato, es necesario, como expresa Lucrecia Masson “dejarnos interpelar por el propio cuerpo”, de acuerdo a su mirada ésta debe ser tanto individual como colectiva, ya que es necesario preguntarse acerca del cuerpo propio (en ocasiones impropio) y el de otros. Desde este lugar es posible comenzar a esfumar los fantasmas que se han creado como única realidad posible. La interdependencia habilita el hacerse visible y desde ese lugar es plausible poder nombrarse gordxs, crear nuevos tipos de belleza, nuevos tipos de cuerpo y deseos.

Para finalizar, y con el objetivo de que este tema no sea sólo eso, un tema más, las palabras de Lucrecia Masson (2016) son idóneas “Creo en búsquedas, en pasiones y en fricciones agonistas de mis propias carnes que, dadas al encuentro con otras, tienen el

⁴ Trastorno de la alimentación que se caracteriza por episodios repetidos de ingesta excesiva de alimentos en un período corto de tiempo. De acuerdo al DSM IV existen dos tipos: El purgativo que incluye la autoprovocación del vómito o el uso de laxantes, diuréticos o enemas y el que no lo es que lleva a cabo otro tipo de conductas compensatorias como el exceso de ejercicio y los ayunos.

⁵ Trastorno de la alimentación caracterizado por un gran esfuerzo por adelgazar, una percepción distorsionada de la imagen, miedo intenso a volverse obeso. Debido a ello restringen el consumo de alimentos.

⁶ Trastorno que se basa en la obsesión por conseguir un cuerpo musculoso.

enorme potencial de hacer de nuestras existencias un lugar más habitable y feliz, dando lugar a indómitas formas de habitar nuestros cuerpos”.

Referencias Bibliográficas

Contreras, L. (2016). Cuerpos sin patrones, carne indisciplinada.

Fanjul Peyró, C; López Font, L. y Gonzalez Oñate, C. (2019). Adolescentes y culto al cuerpo: influencia de la publicidad y de internet en la búsqueda del cuerpo masculino idealizado. *Doxa Comunicación*, 61-74.
<https://doi.org/1031921/doxacom.n29a3>

Martínez Guirao J.E. (2014). Construyendo los cuerpos perfectos. Implicaciones culturales del culto al cuerpo y la alimentación en la vigorexia.

Masson, L. (2016). El cuerpo como espacio de disidencia. *Cuerpos sin patrones*

Moreno, L. (2016). ¿A qué edad fue tu primera dieta? *Cuerpos sin patrones*

Pedraz, M.V. (2007). La construcción de una ética médico- deportiva de sujeción: El cuerpo preso de una vida saludable.

Santa Cruz, M. I. y Crespo, M. I. (2010). Plotino *Enéadas 1*, selección de textos esenciales. Colihue.

EL CULTO AL CUERPO Y LOS TRASTORNOS ALIMENTICIOS EN LA ADOLESCENCIA: ¿CÓMO SE DEBERÍA ABORDAR ESTA PROBLEMÁTICA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR?

Ortega, Abril Evelyn

abrilortega812@outlook.com

2021

Resumen

En un mundo donde tener un cuerpo hetero-normativo es la clave del éxito social y en el que quienes no encajan en la norma en realidad no encajan en el sistema, los adolescentes son la población de riesgo de adquirir conductas perjudiciales para su bienestar con tal de no ser marginados por la sociedad. En este artículo se analizará como el cuerpo se ha convertido en un objeto catalogado como “bueno” o “malo” según la perspectiva de belleza en la sociedad, perspectiva que es perpetuada y propagada por los medios de comunicación, cómo esta influencia afecta y presiona particularmente a los adolescentes en la construcción de sus subjetividades y que, siendo la escuela el principal espacio al que concurren y habitan, de qué manera la institución debería involucrarse y abordar la problemática para desestabilizar las ideas que condicionan negativamente la vida del adolescente, siendo que dentro de este ámbito se reproducen las influencias de los medios y se instauran los prejuicios que impiden una convivencia armónica.

El mundo de la imagen

Hoy en día habitamos un mundo volcado en el parecer y en la imagen, donde la belleza, la apariencia y las características físicas les han dado forma a los estandartes sociales dentro de esta actual era de la imagen (Fanjul Peyró, 2019, p.62) y, a raíz de esto, los cuerpos se han convertido en objeto e instrumento en tres aspectos fundamentales: la salud, la estética y el ocio. (Martínez Guirao, 2014, p. 81). Sin embargo, no todos los cuerpos forman parte de este mundo de la imagen. Las características físicas que le han dado forma a las estandarizaciones no representan a todas las corporalidades, sino que se

han priorizado e idealizado los mal llamados cuerpos “perfectos” que representan una única perspectiva de belleza en nuestra sociedad, donde la delgadez extrema se presenta como un valor (Moreno, 2016, p. 64) y símbolo de belleza y éxito. Ahora bien, ¿A qué se deben estas estandarizaciones?

Citando a Laura Contrera (2016), existe una gran obsesión por la delgadez y el consiguiente rechazo a la gordura debido a que en este sistema hetero-capitalista somos sujetos consumidores que vivimos al régimen al igual que en un estado de deuda permanente, ya que si nos descuidamos no solo nos volvemos un mal patrón de nosotros mismos, sino un mal producto. De esta manera las redes del poder pasan por el cuerpo y la salud, creándose así en la sociedad la imposición de llevar una vida saludable, cuidarse y ejercitarse para encajar, por tener una presencia digna de ser elogiada por otros en términos de mercado. (Contrera, 2016, p. 25)

Centrémonos en la necesidad de encajar. En la sociedad se han impuesto a través de los medios de comunicación, ya sea en publicidades de la televisión, revistas de moda o fitness, redes sociales y otras, ciertos ideales a seguir basados en la estética y en la salud, que son todas las representaciones de belleza estereotipadas producto de la sexualización y la superficialidad del deseo. Cuerpos que nadie cuestiona, los cuerpos de aquellas personas que supuestamente se “cuidan”, es decir, que se ejercitan y comen “bien”. Pero, ¿Cómo se puede afirmar que por ser delgado o tener un cuerpo “trabajado” se está en perfecta salud? ¿Tener un cuerpo flaco o musculoso es sinónimo de comer bien?

Es aquí en donde gira la problemática del culto al cuerpo. Contrera (2016) explica que somos invadidos por una increíble cantidad de publicidades que expresan los ideales de belleza en modelos, ropa y dietas de moda de manera mórbida, morbidez que no solo se predica en la gordura, sino que estamos atravesados por lógicas corporales que implican una serie de rituales mórbidos a favor del descenso de peso. Aquellas corporalidades que no encajan en la norma que impone la sociedad, las corporalidades disidentes que están lejos de alcanzar el cuerpo-patrón instaurado, son relacionadas con el fracaso social (Contrera, 2016, p. 26).

En la presente ponencia se tendrá el objetivo de analizar cómo este mundo de la imagen se presenta e impone particularmente a los adolescentes, qué problemas puede desencadenar la influencia de las publicidades que predicen rituales mórbidos para lucir cada vez más delgado y acorde al estandarte social y, siendo la escuela el ámbito más

concurrido por los adolescentes, de qué manera debería intervenir la institución. Estas cuestiones podrían reducirse al intento de responder un gran interrogante: ¿De qué manera debería actuar la escuela frente a la problemática de los trastornos compulsivos de la alimentación?

La influencia del culto al cuerpo en la construcción de subjetividades adolescentes

Lux Moreno (2016) recalca que las publicidades de divulgación en revistas de moda para bajar de peso y mantener la “figura” son sugerentemente dirigidas con mayor intensidad a la población que va desde la pre-adolescencia en adelante. (Moreno, 2016, p. 64) Siguiendo ahora a Fanjul Peyró (2019) los adolescentes son el público más vulnerable para dejarse embelesar por el mundo de “la apariencia”, dejándose presionar y arrastrar de forma “pseudo-consciente” por unos cánones idealizados de belleza física y por todo un entramado de servicios y productos destinados a modelar su aspecto, con el objetivo de alcanzar esos referentes sociales y los beneficios que connotativamente se les asocia. (Fanjul Peyró, 2019, p. 65) Veamos a qué se debe que los adolescentes sean los más vulnerables ante este mundo de la imagen.

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de avances y retrocesos, por lo que el camino a recorrer por el adolescente no es recto, sino que se va desplegando una subjetividad en él. Esto se debe a que la construcción del espacio subjetivo está estrechamente ligado al intercambio con el otro; se podría decir que el adolescente es permeable a las opiniones de su entorno, y a partir de ello comienza a darle forma a su propio pensamiento, o, mejor dicho, va construyendo su singularidad personal. Los dos pilares comunes que componen este proceso entonces podrían identificarse como la presencia del otro y la vulnerabilidad. (Efrón, 1997, p. 3). Ese “otro” no está conformado únicamente por los padres, amigos o docentes, sino también por figuras simbólicas como celebridades, deportistas, modelos entre otras.

La influencia de aquellas figuras que encarnan cuerpos ideales es un gran detonante para que la obsesión por el cuerpo comience a presentarse en el adolescente, sobre todo considerando que el pasaje de la infancia a la adolescencia está caracterizado por una serie de duelos donde, entre ellos, está la pérdida del cuerpo infantil: el cuerpo va adquiriendo una forma nueva con tal rapidez e intensidad que provoca que viva su cuerpo

como ajeno, lo que produce sensaciones extrañas y falta de autocontrol. (Rascován, 2015, p. 33) Frente a este cambio tan repentino y acelerado, la inmensa mezcla de emociones, la vulnerabilidad y la falta de autocontrol, puede provocar que el/la adolescente adquiera conductas alimenticias perjudiciales con el fin de acercarse al cuerpo ideal que la sociedad promueve.

Ahora bien, si vamos a hablar sobre influencias dentro de la adolescencia es inevitable hablar del internet y las redes sociales, ya que constituyen el hábitat natural de los actuales adolescentes. Fanjul Peyró, López Font y González Oñate (2019) explican en su artículo que cuando un adolescente percibe que su realidad física no responde a los estándares definidos y difundidos por la publicidad y los medios de comunicación, encuentra en la red toda una serie de recursos y contenidos como información nutricional, tablas de ejercicios, youtubers o influencers que explican entrenamientos y rutinas deportivas, etcétera, en los cuales confía ciegamente para orientar su esfuerzo y dedicación en pos de conseguir el desarrollo y la definición muscular deseada. Los peligros que este medio conlleva se esconden tras la libertad de contenidos y la ausencia de censura. Para probar este punto, los autores realizaron un estudio experimental con el objetivo de analizar la influencia de la publicidad en la percepción corporal y en el nivel de auto exigencia de cuidados hacia el cuerpo (alimentación y deporte) respecto a una muestra de adolescentes de entre 15 y 18 años, aunque con un enfoque principalmente centrado en los hombres. El estudio, entre otros resultados, demostró que el Internet es el medio preferido de los adolescentes para informarse sobre cuestiones vinculadas a la mejora del aspecto físico (Fanjul Peyró, 2019, pp. 66-73).

La escuela y las problemáticas ligadas a los TCA

Ahora bien, veamos cómo estos prejuicios acerca de los cuerpos que no están dentro de la norma se reproducen en la escuela. En esta nueva era de la tecnología, la gran mayoría de adolescentes que concurren a la escuela están inmersos en la virtualidad, relacionándose a través de redes sociales y recibiendo toda esa incalculable información sin censura. Se encuentran con fotos y publicidades de aquellas celebridades de cuerpo perfecto, influencers del fitness y todo un mundo de la apariencia y el culto al cuerpo que, al igual que se reproduce en la TV, revistas y publicidades, también ocurre en Internet. Construyen sus subjetividades bajo estas influencias y, por supuesto, las reproducen en el

ámbito que habitan diariamente: la escuela. Se han reportado cientos de casos de acoso dentro de la institución escolar, como, por ejemplo, podemos nombrar la experiencia personal que nos comparte Lux Moreno, y cito “Quizás mi primera dieta fue a los 11 años. Luego de sufrir durante varios años la exclusión social de mis pares, las burlas y el prejuicio, decidí con mi escasa edad ponerle un punto final a la cuestión” (Moreno, 2016, p. 63).

Los cánones de belleza se imponen tanto en la mente de los y las adolescentes que comienzan a interiorizar una fobia a las corporalidades disidentes. Al igual que uno mismo puede sentir rechazo hacia su propio cuerpo cuando percibe que no encaja dentro de los estándares impuestos por las sociedades hetero-capitalistas, puede rechazar a todos aquellos que tampoco entran en ellos. De esta manera, la presión social, prejuicios y la confusión entre los diferentes mensajes alimentarios, es para muchos una explicación sociocultural de los trastornos alimentarios que se caracterizan principalmente por producir una modificación en las pautas alimentarias, superponiendo la estética a la salud. Entre estos, se encuentran la anorexia, bulimia, la vigorexia y otros.

En cuanto a los prejuicios dentro de la institución escolar, Greco (2005) plantea que los problemas de convivencia pueden convertirse en situaciones transformables por la escuela, no son “hechos naturales” que deben tolerarse como fatalidad, ajenos o impuestos desde una orden exterior. Es por esto que el trabajo de los profesores, por departamento o nucleados en torno a un proyecto, facilita la creación innovadora de soluciones y suma refuerzos en la búsqueda de recursos. A su vez, para poder acercarnos a una convivencia armónica, se debe permitir la expresión y canalización de los conflictos para producir aprendizajes significativos, por lo tanto, se hace necesario crear dispositivos que permitan reflexionar sobre los conflictos en forma conjunta con participación de asambleas de curso, reuniones de profesores y directivos, sistemas de tutoría, etcétera. (Greco, 2005, p. 78) De esta manera se podría abordar la problemática del acoso hacia las corporalidades disidentes.

No obstante, volvamos al eje principal de este artículo: ¿Cómo se puede trabajar la problemática de los trastornos alimenticios dentro de la escuela? Volviendo a Greco (2005), los muchos y graves problemas que soportan los alumnos en sus propios contextos de vida pueden encontrar en la escuela un ámbito para ser procesados en lugar de constituir sólo obstáculos. En ese sentido, constituye un gran aporte el trabajo de profesionales de gabinetes y profesores tutores que aborden el problema tanto

individualmente como en conjunto con todo el curso, así como proyectos educativos que tomen temáticas que puedan articular con contenidos de diferentes materias. (Greco, 2005, p. 79) Si observamos los lineamientos de ESI tenemos un sinnúmero de posibilidades para abordar los cánones de belleza y la problemática de los trastornos alimenticios, por solo dar un ejemplo, en los lineamientos de ciclo orientado en materia de filosofía se encuentra “La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.” (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2010, p. 50)

Desde la institución escolar y desde la docencia se debe abordar la problemática de los trastornos alimenticios, pero ¿de qué manera? Como advierte Contrera (2016) el “acéptate” o “quíérete” son imposiciones insuficientes, que se quedan cortas. Lo que debería preocuparnos está más allá de la auto-aceptación o el orgullo de formar parte de un colectivo dentro de las diversidades corporales (Contrera, 2016, p. 32). Se puede programar una clase, mostrarle a los alumnos que todos tenemos cuerpos diferentes y que debemos aceptarnos, amarnos y cuidar nuestro cuerpo, para que luego el adolescente se retire de la escuela y se encuentre un mundo repleto de tiendas de ropa con talles XS promocionadas en publicidades con modelos delgadísimas o publicidades de estéticas muy costosas y se pregunte el porqué, dentro de todas las variedades de cuerpos que existen, no pudo “tocarle” ese cuerpo hegemónico y validado por la sociedad.

Coincido completamente con la postura de Contrera al plantear el interrogante de “si todos somos constantemente interpelados en términos de género, capacidad o raza, pero también morfológicos, ¿realmente hace falta que seamos potencialmente gordos, trans, intersex, gays, lesbianas o migrantes para implicarnos en políticas activas que se opongan al odio y la discriminación?” (Contera, 2016, p. 33) Debemos problematizar en las aulas la concepción de belleza instaurada, los mecanismos que la producen y las subjetividades que no contemplan. Debemos reflexionar acerca de nuestra realidad actual y traer a discusión cuestiones como las anteriormente nombradas y el problema de obviar las multiplicidades corporales. Hay que enfocarse en promover el pensamiento crítico para desarticular estas nociones, y será tarea del docente que la clase sea un espacio donde los alumnos estén incentivados a debatirlas y se sientan seguros para expresar sus sentimientos y emociones, sin miedo a ser juzgados.

La escuela como potencia transformadora

Podemos concluir, tras haber hecho un análisis sobre cómo la sociedad les impone a los adolescentes el culto al cuerpo y la presión por encajar en los estándares, que los jóvenes son una población de riesgo a los trastornos de conducta alimenticia. Por este motivo es de vital importancia reconocer la gravedad que implican los TCA para el bienestar de los adolescentes y que el ámbito más frecuentado por ellos, que es la escuela, tome cartas en el asunto para prevenirlos y, sobre todo, ayudar y contener a quienes los padecen.

La institución escolar, como hemos mencionado anteriormente, es un ámbito donde los problemas pueden ser procesados y transformados, por eso mismo desde ella deben proponerse proyectos que contemplen la problemática de los TCA. Todos los componentes de la institución escolar deben involucrarse, desde promover el pensamiento crítico sobre estos estándares para ir progresivamente desmantelando esa idea de que si no se consigue un cuerpo hegemónico nunca se podrá alcanzar la felicidad, al igual que proponiendo formas para asumir y trabajar esta problemática. De esta manera los estudiantes, atraviesen el problema que atraviesen, sentirán que son escuchados, que sus opiniones y situaciones particulares importan, que la escuela no es un lugar ajeno a ellos y que la institución intenta ocuparse realmente de sus problemas.

“Decidir obviar las multiplicidades corporales, afirmando ciertos estereotipos implica silenciar una y otra vez la heterogeneidad de nuestros cuerpos. Sobre todo, es dejar que se nos imponga externamente una forma de pensarnos y habitarnos, cuando no somos lo que comemos, sino que debemos invertir la relación y comer para poder ser: desafiar las lógicas con el fin de habitar nuestros cuerpos bajo nuevas perspectivas que incluyan la diversidad corporal” (Moreno, 2016, p. 68).

Referencias Bibliográficas

- Contrera, L. (2016). “Cuerpos sin patrones, carne indisciplinada.” En: *Cuerpos sin patrones*. Buenos Aires: Madreselva.
- Efrón, R. (1997). *Subjetividad y Adolescencia*. En: *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

- Fanjul Peyró, C.; López Font, L. y González Oñate, C. (2019). Adolescentes y culto al cuerpo: influencia de la publicidad y de Internet en la búsqueda del cuerpo masculino idealizado. *Doxa Comunicación*, 29, 61-74.
- Greco, M.B. (2015.) La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Martínez Guirao, J. E. (2014). Construyendo los cuerpos “perfectos”. Implicaciones culturales del culto al cuerpo y la alimentación en la vigorexia. *Univeristas XII* (21), 77-99. Quito: Editorial Abya Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- Masson, L. (2016) “El cuerpo como espacio de disidencia.” En: *Cuerpos sin patrones*. Buenos Aires: Madreselva.
- Ministerio de Educación. (marzo 2010). Ley Nacional N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Presidencia de la Nación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.
- Moreno, L. “¿A qué edad fue tu primera dieta?” En: *Cuerpos sin patrones*. Buenos Aires: Madreselva.
- Rascován, S. (2015). Los jóvenes y el futuro. Capítulo 1. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Vicente Pedraz, M. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable *Salud Pública*. México: 49, 71-78.

Anexo

Artículo sobre tipos de TCA: Asociació Contra l’ Anoréxia i la Bulímia. Los trastornos de conducta alimentaria <https://www.acab.org/es/los-trastornos-de-conducta-alimentaria/que-son-los-tca/tipos-de-tca/>

Charla TEDx sobre trastornos alimenticios: Hill, L. (2012). Eating Disorders from the Inside Out: Laura Hill at TEDxColumbus. TEDxtalks. <https://www.youtube.com/watch?v=UEysOExcwrE>

Este es un video de una charla TEDx dado por la doctora Laura Hill sobre cómo se siente vivir con un TCA. Pensé en adjuntarlo aquí en el anexo porque resulta muy impactante sentir como es un día a día de una persona que tiene un TCA abrumado por

esos pensamientos, por ese ruido y por el sufrimiento. Ver el análisis comparativo sobre cómo funciona el cerebro de una persona que no padece un TCA y cómo funciona el de la persona que si lo padece y todas sus comparaciones y las situaciones que la doctora comenta ayudan a comprender mucho mejor.

Video de youtuber que atravesó un TCA: Of Herbs and Altars. (2021). Your Eating Disorder Is Valid. <https://www.youtube.com/watch?v=LysCmLXCewU>

Este es un video que recomiendan en grupos de recuperación de trastornos alimentarios. Al verlo comprendí mucho mejor la forma de pensar de una persona que está atravesando por uno, sobre todo por el hecho de creer que uno nunca está lo suficientemente enfermo o por las competencias que se generan en los foros o en redes sociales. Además, es importantísimo tener en mente el hecho de que los TCA pueden ser invisibles para los demás y que no se puede juzgar solo por la apariencia.

Video de youtube escena de la serie Skins: Skins. (s.f.). Cassie Teaches Sid How Not To Eat - Skins 10th Anniversary. https://www.youtube.com/watch?v=rIKwxWZQ_no

Mientras hablaba con una persona que me envió información sobre los TCA, me comentó acerca de una escena de una serie que yo había visto hace varios años atrás y que tuvo una gran repercusión principalmente para los adolescentes llamada Skins (2007-2013), un drama británico sobre la vida de grupos diferentes de adolescentes y sus problemas particulares. Quien me recordó esta escena me comentó que tenía millones de visitas en youtube, y al buscar la escena noté que no solo el video de la cuenta oficial de la serie tenía millones de visitas, sino que otros videos con el recorte de la misma escena tenían cientos de miles y hasta millones de visitas. Entre sus comentarios hay usuarios que dicen cosas como “cuando vi esa escena a los 12 años pensé que quería hacer eso” y varios comentarios más similares a este. Si bien la serie retrata el sufrimiento del personaje de Cassie, una chica que padece un TCA y que estuvo varias veces dentro de una clínica, ¿Por qué esta escena en particular tiene tantas visitas? ¿Cuántas personas podrían haber tomado esta escena como ejemplo o técnica a seguir?

Libro: “The Chic Diet”: Olsen, K. The chic diet.

<https://drive.google.com/file/d/1KIOTG75PDEVNS41Ymex4LMXYcrAXXCKd/view>

Al momento de elegir el tema del culto al cuerpo y los TCA, pedí por redes sociales si alguien tenía información para poder informarme mejor y contemplar perspectivas diferentes a la hora de escribir la ponencia. Una persona, junto con la charla TED y el video de youtube, me comentó que varios años atrás por redes sociales se estaba discutiendo fervientemente en la comunidad de los TCA un libro llamado The Chic Diet, que es prácticamente un manual para adelgazar y no perder el “glamour”. Si bien el/la autor/a asegura que es una “sátira”, cosa que debe haber sido más una excusa para cubrir su intención real, muchas personas lo tomaron como un ejemplo, hasta llamándolo la “biblia” de los TCA. Este es uno de los tantos peligros de la información sin censura que podemos encontrar en internet, como un manual donde se burlan de los TCA y a su vez, te proporcionan “tips” para tenerlos.

EJE TEMÁTICO

CULTO AL CUERPO

¿DIETAS PARA LA SALUD O PARA EL DISCIPLINAMIENTO DE LOS CUERPOS? LO QUE SE ESCONDE DETRÁS DEL CULTO AL CUERPO

Crotta, Cintia Verónica

cin_1911@hotmail.com

2021

Escribir toca el cuerpo, por esencia

Jean-Luc Nancy (2016, p. 14)

Resumen

¿Por qué las dietas no funcionan? Se preguntan quienes no bajan de peso, o no logran sostener ese peso en el tiempo. Mi tesis es que las dietas sí funcionan, como un dispositivo tecnológico creado por la modernidad para mantener a los cuerpos disciplinados.

Se entran en una cultura que moldea los cuerpos, para responder a una sociedad de consumo. El resultado es la mercantilización del cuerpo humano. Mientras en nombre de la salud, las industrias y el mercado ocultan atroces desigualdades.

Palabras Clave

dietas; salud; disciplinamiento; educación; cuerpos

¿Qué son los cuerpos?

Desde que el humano nace, no sólo en su cuerpo se imprimen funciones biológicas, sino también signos -y significados- propios de la(s) cultura(s). Los cuerpos son portadores de sentidos y de significados, de poder y de discursos, elaborados y (re)elaborados según los diferentes escenarios sociales e históricos (Foucault, 1975)¹.

Así, como es imposible negar la materialidad de los cuerpos, tampoco podemos dejar de teorizarlos otorgándoles significados socioculturales (Butler, 2018). La piel no

¹ Para Foucault aquello que creemos como verdades arraigadas sobre la naturaleza humana y la sociedad, varían a lo largo de la historia. Las mismas son procesos, en el sentido de construcciones sociohistóricas.

siempre es la frontera, y en todo caso, las mismas - por suerte - están en constante movimiento. Este devenir de los cuerpos, nos permite tanto la resistencia, como las ganas y el poder de transformación.

Un análisis social sobre las dietas

Cuando nos enfrentamos al interrogante acerca de qué son y cómo funcionan las dietas, rápidamente asumimos que para ello habrá una respuesta nutricional, médica o biologicista. Sin embargo, cuando nos colocamos los lentes de las ciencias sociales, podemos dejar entrar muchas de aquellas respuestas que la medicina occidental no nos ha podido - o querido - ofrecer.

Foucault (2018) manifiesta que el debate no es medicina o anti-medicina. Extrapolando su idea, diría que el debate tampoco es nutrición o anti-nutrición. Tampoco sería correcto hablar de medicina o nutrición “social”, cuando las mismas siempre fueron sociales en cuanto a sus prácticas.

En mi acercamiento particular con las ciencias sociales, así también como los feminismos desde una mirada interseccional², fui asumiendo una posición política -ya que por supuesto nombrar de un modo u otro es siempre una posición política- (Insua, 2020), que me permite cuestionar las dietas -y su inocencia- para develar sus mecanismos.

Las dietas como rituales de iniciación en la Modernidad

“¿A qué edad fue tu primera dieta?”, le pregunta Lux Moreno a sus lectorxs (en Contrera y Cuello, 2016). Y da cuenta que desde pequeñxs, y sobre todo las mujeres y disidencias, entramos en esta calesita sin fin de las dietas y los cuerpos normalizados.

Así como algunxs sociólogxs relatan los rituales de iniciación de lxs jóvenes nativxs de lugares remotos³, en estas latitudes nuestro ritual de iniciación a la adolescencia es la primera prescripción de una dieta.

² Hablo de feminismos -en plural- ya que considero que convergen dentro del mismo distintas teorías, fundamentos e intereses, donde la mirada interseccional puede ser una instancia superadora a las tensiones entre los mismos, ya que hace referencia al enfoque por el cual cada mujer y disidencias sufre opresiones o discriminaciones en base a su pertenencia a diferentes categorías sociales.

³ Los rituales de iniciación marcan una entrada o aceptación en un grupo social o cultura.

Señorita Bimbo, activista del colectivo gordx y vegana, relata en sus redes sociales como ingresa de pequeña a este mundo de las dietas, invirtiendo muchísimo dinero en un círculo vicioso sin fin que proponen estas industrias. De igual manera lo hace María del Mar, a temprana edad a partir de comentarios maliciosos de parte de familiares y allegados (Ramón, 2020). Hacer dieta pareciera ser un ritual “naturalizado”, o mejor dicho neutralizado⁴.

La autora de *Gorda vanidosa*, cuenta también como pasó por diversas dietas, tratamientos con laxantes y trastornos alimentarios, hasta llegar a desgarrarse el esófago (Moreno, 2018). Entonces ¿Qué relación, que no sea tendenciosa y sinecura, podemos seguir estableciendo entre las dietas y la salud?

¿Cuál es la función de las dietas en la “creación” de los cuerpos?

Las dietas funcionan como un dispositivo tecnológico inventado por la modernidad para mantener a los cuerpos disciplinados. Son creadoras de cuerpos ordenados y disciplinados, para ser dispuestos intencionalmente de una determinada manera en el tiempo y espacio. Este modo de moldear los cuerpos, está presente desde los comienzos de la modernidad, aunque de distintas formas.

En un primer momento de la modernidad temprana o sólida -en palabras de Bauman (2003)- este dispositivo responde a una lógica imperante en la creación de los Estados Nacionales. Orden, progreso y disciplina, eran los primeros objetivos para formar ciudadanxs civilizadxs. Y la medicina fue aquella institución que, en conjunto con otras, como la familia y la escuela, a través de sus tecnologías dispusieron y ordenaron a los cuerpos en el territorio (Donzelot, 1987). Vigarello (2011) nos expone claramente como el desarrollo de las sociedades occidentales surge a partir de la promoción de la delgadez corporal.

De la misma manera, ya en una modernidad tardía⁵, estas tecnologías continúan, sólo que ahora no operan para una lógica de mercado, propia de los sistemas capitalistas. Se trata de lograr el “cuerpo ideal” según los cánones de belleza impuestos por el

⁴ Aquí el concepto de neutralización hace referencia al intento de quitarle al hecho de hacer dieta su significado social, político y cultural.

⁵ La modernidad tardía, hace referencia a la continuación de la modernidad en las sociedades actuales globalizadas y capitalistas altamente desarrolladas.

mercado. Los mecanismos cada vez se encuentran más camuflados y difíciles de identificar⁶.

¿Sujetxs que se alimentan o consumidorxs?

El ritual de estar a dieta, se sostiene por el culto al propio cuerpo, sometiéndolo constantemente a severas restricciones alimentarias, casi siempre perjudiciales para la salud. Los sujetos devenidos a consumidorxs en Argentina y Latinoamérica, viven en estado de dieta, así como viven en un estado de deuda permanentemente (Contrera y Cuello, 2016). Bauman (2003) fundamenta que los consumidores ven a su cuerpo como una posesión de la cual cada uno es responsable, como su propia obra de arte. Si logras tener éxito, el mérito es tuyo, pero si fracasas es tu culpa (Peker, 2018). Cuando en verdad, “el problema es institucional, no es individual” (Moreno, 2018, p. 19).

Esta mercantilización del cuerpo humano, produce un narcisismo exacerbado (Vargas Pérez, 2016). Constante (2014, p. 200) señala que “la regulación de los cuerpos en nuestra sociedad es la de una sociedad de consumo, se nos incita a consumir (...)”.

Se cae el mito de las dietas saludables

Tener un “cuerpo en forma” o delgado, no siempre es saludable, y eso ya se puso en evidencia. Definir la salud⁷ es un terreno pantanoso. Para Foucault (2018) la salud es objeto de una verdadera lucha política, que contiene una economía de los cuerpos. Pero la salud es un proceso, que muy lejos está de ser estático, mostrándose vivo y dinámico, cambiante y escurridizo. Sin embargo, en el imaginario social, hoy tener salud se relaciona a cumplir con el estándar normalizado (Bauman, 2003). Creemos que el grado en que nuestros cuerpos se ajustan a las normas contemporáneas de belleza, es para nosotrxs la salud y la felicidad (Martínez, 2004). Hay, además, una filosofía de la talla idealizada, que no se condice solo con un ideal estético, sino además moral (Contrera y Cuello, 2016; Moreno, 2018).

⁶ Estos mecanismos complejos, operan de forma indirecta, a partir de relaciones hegemónicas de poder impartido por las clases dominantes, difíciles de desentramar a simple vista.

⁷ La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.

Activismo gordx y deseos de cambios

Desde el colectivo gordx se presenta una crítica a la estigmatización violenta de la gordura amparada por diversos organismos, en un intento de legitimación de la delgadez en nombre de la salud (Contrera y Cuello, 2016; Moreno, 2018).

Si dejamos de lado el nefasto Índice de Masa Corporal⁸; sería imposible definir quiénes somos delgadxs y gordxs. De alguna manera quiénes hemos sido clasificadxs como delgadxs, nos hemos sentido también gordxs. La gordura abraza una complejidad, y “todxs somos cuerpos impropios” (Contrera y Cuello, 2016, p. 29).

Moreno (2018) afirma que estamos insertos en una ficción que acopla las tecnologías como las dietas sobre nuestros cuerpos, en función de ser o no ser, ser visibles o invisibles, dando lugar a grandes desigualdades sociales.

Reflexiones provisorias

Probablemente, hemos de seguir con el problema⁹ (Haraway, 2020), pero podemos generar parentescos benéficos que abracen la diversidad corporal y no discriminen.

La educación alimentaria puede ser una aliada, que necesita aún mucho camino por recorrer en terrenos no explorados. No deberíamos confundir la intensión de derribar las dietas como dispositivos de control de los cuerpos, con trabajar para una alimentación saludable.

Me parece un buen punto de partida, tomar como referencia la ley de Educación Sexual Integral¹⁰, que con sus avances y retrocesos -como todo proceso- acerca a lxs jóvenes a pensar en nuevas formas de habitar sus cuerpos. Plantea innovadoras relaciones con los alimentos, las comidas, la agroecología, el medioambiente, desde una perspectiva interseccional, ofreciendo recursos para problematizar los modelos hegemónicos de

⁸ El índice de Masa Corporal (IMC) es utilizado internacionalmente como parámetro de normalidad, difundido por la OMS, para clasificar los cuerpos. El mismo es incompetente para discriminar si ese peso proviene de la masa muscular, grasa, agua, entre otros componentes corporales.

⁹ Si bien Haraway no aborda esta temática en particular, tomo su categoría y propuesta de seguir con el problema como una continuación en la búsqueda de respuestas a las problemáticas actuales, que superan la parálisis desesperanzadora y la indiferencia en tensión con las miradas futuristas que nunca llegan.

¹⁰ La ley de Educación Sexual Integral (ESI) -ley 26.150- fue creada en Argentina en el año 2006, y establece el derecho de todxs lxs estudiantes a recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las escuelas del país. La misma deriva en el Programa de Educación Sexual Integral, que establece los lineamientos curriculares a abordar.

belleza en relación con los mensajes de los medios de comunicación y los discursos biomédicos sobre las dietas y otras temáticas ya abordadas.

Le Breton (2018) nos recuerda que los cuerpos siempre fueron educados, en cuanto son creaciones socio-históricas. Debemos superar las estructuras modernistas, tempranas y tardías, para (des)articular y (des)migajar estos dispositivos tecnológicos de antaño. Hay que barajar y dar de nuevo. A partir de allí, podemos preguntarnos y (re)preguntarnos ¿Cómo vamos a educar a los cuerpos de hoy?

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Octaedro Editores.
- Butler, J. (2018). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Constante, A. (2014). Escrito en el cuerpo mío, cuerpo extraño. En Á. Xolocotzi, & R. Gibu: *Fenomenología de cuerpo y hermenéutica de la corporeidad*. Ciudad de México: Plaza y Valdéz.
- Contrera, L.; Cuello, N. (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires: Madreselva.
- Donzelot, J. (1987). *La Policía de las Familias*. Madrid: Anagrama.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2018). La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. *Revista Cubana de Salud Pública*, Vol. 44 (1), 172 – 183.
- Guidonet, A. (2007). *La Antropología de la Alimentación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Haraway, D. J. (2020). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Buenos Aires: Consomi. <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v44n1/1561-3127-rcsp-44-01-00172.pdf>
- Insua, G. (2020). *El erotismo adolescente en tiempos de marea verde*. Buenos Aires. Ed. La Docta Ignorancia.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Ediciones Siruela.

- Martínez A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. Revista de sociología, Vol. 73, 17-152.
<http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n73/02102862n73p127.pdf>
- Medina, F. (1996). El cuerpo en la posmodernidad: la salud, el ejercicio físico y el cuerpo perfecto. Revista Signo y Pensamiento. Vol. 28 (15), 99-122.
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3083/2356>
- Moreno, L. (2018). Gorda vanidosa. Sobre la gordura en la era del espectáculo. Buenos Aires: Ariel.
- Nancy, J. L. (2016). Corpus. Madrid: Arena Libros.
- Peker, L. (2018). Putita golosa. Por un feminismo del goce. Buenos Aires: Galerno.
- Ramón, M. del M. (2020). Coger y comer sin culpa. El placer es feminista. Buenos Aires: Paidós.
- Vargas Pérez, M. A. (2016). El cuerpo humano y éste su mundo. Revista Internacional de Filosofía, Vol. 5, 563-569.
<https://revistas.um.es/daimon/article/view/270141/202341>.
- Vigarello, G. (2011). Historia de la obesidad. Metamorfosis de la gordura. Buenos Aires: Nueva Visión.

DISCIPLINA, SALUD Y ESTÉTICA EN LAS SOCIEDADES DE CONSUMO: REPENSANDO EL SISTEMA EDUCATIVO

Tello, Elías

eliastello1998@gmail.com

2021

Resumen

En esta ponencia se reflexiona sobre la influencia de los discursos hegemónicos en las sociedades de control y consumo contemporáneas desde una perspectiva posicionada a partir de la crítica sobre el culto al cuerpo. En la misma se analiza cómo los distintos discursos institucionalizados, basados en modelos ideales, se complementan y enfrentan entre sí provocando desigualdad, frustración, discriminación y exclusión de grandes sectores de la sociedad debido a su corporalidad. Luego se reflexiona sobre el rol del sistema educativo en este contexto y se proyectan distintas alternativas que sugieren un cambio de paradigma pedagógico y social.

La adolescencia en la cultura de consumo

Según Martínez Guirao (2014), el fenómeno del culto al cuerpo se ha hecho cada vez más presente en las sociedades contemporáneas, y las formas corporales han seguido la tendencia de ser exhibidas como modo de ostentación adoptando modelos estéticos hegemónicos. En este contexto, la alimentación y el ejercicio físico se han convertido en dos de los medios más destacados para seguir estos valores que la sociedad impone. Actualmente, tanto en las consultas médicas como en los gimnasios se prescriben actividades físicas y dietas encaminadas a estos fines. Como explica Rascován (2011, p. 66), nuestras culturas actuales incitan permanentemente a un consumo indiscriminado de todo tipo de actividades y, en ella, los adolescentes -debido a su búsqueda constante por un estilo particular de ser y nuevas formas de identificación- representan un sector social de gran vulnerabilidad. La alimentación y el deporte aparecen aquí como actividades de consumo legitimadas e impulsadas, principalmente, por un sistema médico y publicitario que las vincula con la salud (Pedraz, 2007, p. 71) y la estética (Fanjul Peyró, 2019, p. 64). Intentaremos desarrollar aquí cómo actúan e impactan estas representaciones en la

adolescencia y, de esta manera, reflexionar sobre la función que tiene la escuela en esta problemática.

Medicina y belleza: disciplina para cuerpos impropios

La relación entre deporte y salud aparece en la actualidad de manera incontestable en todo tipo de artículos, ferias, espacios de televisión, tesis doctorales, congresos, etc. Estos medios constituyen la cara institucional de un proceso de legitimación de los modos de representación y actuación corporal, que tiene como consecuencia el profundo enraizamiento en la conciencia colectiva. Esta legitimación de hábitos corporales se relaciona, por un lado, con la producción y circulación de productos deportivos y, por otro, con la construcción de hegemonías culturales -proceso de normalización y disciplinamiento del cuerpo-. Pedraz (2007) refiere a Foucault para explicar esta construcción, debido a que él sostiene que la medicina sería más una ciencia política que una ciencia natural, puesto que esta disciplina se encarga de establecer y fiscalizar los distintos modelos sociales de actuación y representación corporal.

El carácter disciplinario de la institución médica tiene origen en los siglos XVIII y XIX debido a la necesidad de conformar una clase obrera disciplinada. Antiguamente, la salud se vinculaba a la rectitud moral en nombre de la espiritualidad, pero los cambios socioculturales que llevaron a nuevas formas de organización arrastraron consigo la salud hacia un nuevo mandato, el cual la relacionaba con el orden social y el progreso económico (Pedraz, 2007). Esta relación de la salud para el orden social ha llegado a nuestros tiempos de manera tal que, en las sociedades de control que el capitalismo impulsa, la salud se ha convertido en mercancía y valor de mercado. Así, existe un imperativo de vida saludable que obliga a cuidarse, mejorarse y ejercitarse; quien se descuida no se gestiona adecuadamente, es un mal patrón de sí mismo y, a la vez, un mal producto. Este dispositivo, el de la corporalidad, se vuelve más locuaz a través del imperativo de la salud, la apariencia o el bienestar -características íntimamente relacionadas culturalmente entre sí- (Contrera, 2016).

En la actualidad, se exagera la forma en la que nos vemos inmersos en una cultura que privilegia ciertos tipos de corporalidades por sobre otras. Se instalan así, sobre los cuerpos, normas culturales, políticas y económicas que pretenden normalizarlos (Moreno, 2016). Por ejemplo, el volumen corporal es percibido como exceso de grasa y falta de

cuidado; la gordura es asociada al modo de vida nocivo de seres sin voluntad que eligen el sedentarismo y la mala calidad alimentaria. Pero, además, el discurso médico nos ha legado un modelo de normalidad corporal difícilmente encarnable, provocando que todos seamos cuerpos impropios (Contrera, 2016).

En este sentido, resulta ejemplar la experiencia personal narrada por Moreno (2016) en la que detalla su paso por una clínica especializada en obesidad infantil. Esta autora expone las formas en que el discurso y la práctica médica actúan en la normalización de cuerpos. Su relato enfatiza en la culpa impuesta institucionalmente sobre los niños y niñas que asistían a dicho centro de salud, y la humillación que implicaba la exposición al grupo al realizar algo indebido, prohibido o inmoral. La autora también reflexiona sobre las dietas presentadas en cientos de publicaciones de revistas de moda, dirigidas principalmente a una población que va desde la pre-adolescencia en adelante, y cuestiona qué tipo de noción de salud privilegian todos los dispositivos hasta ahora nombrados (Moreno, 2016).

Como hemos anticipado, además de la alimentación controlada mediante dietas, uno de los discursos más difundidos institucionalmente es el que relaciona bienestar y salud con ejercicio físico y deporte. Según Pedraz, esta relación somete a los individuos a una colonización normalizadora que medicaliza y deportiviza las relaciones sociales y la cultura en nombre de un "estilo de vida saludable". Esta concepción de "vida sana" tiene como objetivo principal la difusión e imposición de las formas de relación con el cuerpo propias de la clase dominante, que no es otro que el de la burguesía urbana (2007). Así, el poder/saber médico, que premia el cuerpo de las clases dominantes e impulsa las dietas, el deporte, un modelo de corporalidad imposible y una moral que culpabiliza a quienes no logran encarnar dicho modelo, produce cuerpos siempre disponibles, regimentados, en un estado permanente de alerta, ansiedad y avidez (Contrera, 2016).

Hasta aquí solo hemos hablado del culto al cuerpo y su relación con la salud, sin embargo, otra de las grandes imposiciones difundidas por los discursos hegemónicos es la estética. Según Fanjul Peyró, el siglo XXI ha traído consigo la era de la imagen, la cual pone en auge la belleza, la apariencia y las características físicas por sobre valores tradicionales tales como el prestigio. El culto al cuerpo se impone, así como canal de manifestación y símbolo de belleza y éxito, promoviendo todo tipo de prácticas relacionadas con la voluntad, la fuerza, la autoestima, la constancia y la disciplina para la obtención de un cuerpo hegemónicamente bello (2019: 62). Como hemos estado viendo,

el deporte y la dieta actúan como principales vías para la obtención de un cuerpo modelo. Sin embargo, el discurso que relaciona estas actividades con la estética corporal es cada vez más determinante, elevándose muchas veces sobre la salud y en contra de ésta (Martínez Guirao, 2014).

Así como en el campo de la salud -el cual está íntimamente relacionado con el estético- el "estilo de vida saludable" es el que responde a las prácticas de la burguesía urbana; en lo respectivo a lo estético, es el mismo modelo el que establece cuál es un cuerpo válido y cuál no, si un determinado cuerpo es normal y bello o anormal e indeseable. En este esquema, el cuerpo gordo -y cualquier otro que se aleje del ideal- se expresa con un valor negativo, es descartado en tanto cotiza en el mercado de los cuerpos estandarizados (Moreno, 2016). Las publicidades que difunden e imponen este tipo de discursos enfocados en la normalización corporal hacen uso del miedo individual al rechazo social por culpa de no responder a los cánones de belleza establecidos (Fanjul Peyró, 2019). Como expone Martínez Guirao (2014), las conductas obsesivas que atentan contra la salud personal, con el objetivo de lograr alcanzar el modelo de cuerpo dominante, provocan desórdenes alimentarios y de la imagen como la bulimia y la anorexia -o la vigorexia en el caso de los varones que buscan un cuerpo musculado-.

Teniendo en cuenta esta realidad, y considerando la adolescencia como un proceso en el cual se busca una identidad propia y se experimentan diferentes formas de encontrar una pertenencia y grupo social, resulta preocupante cómo este tipo de discursos impactan en el tránsito por esta etapa de la juventud. Los valores y creencias transferidas a través de los modelos sociales difundidos generan comportamientos reales que son naturalizados e incorporados por hombres y mujeres (Fanjul Peyró, 2019). Estas conductas adquiridas, que incitan una obsesión por la delgadez o la musculación -ya sea impulsado por el discurso médico o el estético- repercuten significativamente en la percepción y valoración que los adolescentes hacen de sus propios cuerpos.

Repensando la educación sobre el cuerpo

Según lo expuesto, se ha hecho evidente que la cultura capitalista, de consumo y control, en la que estamos sumergidos actualmente, impulsa, difunde y fomenta prácticas en base a modelos y formas de vida prácticamente inalcanzables que instauran en la población distintos tipos de frustración. Esta frustración es utilizada por el sistema de

diversos modos: por un lado, para impulsar un campo de producción, circulación y venta de productos específicos; por otro, para establecer mediante la normalización distintas formas de disciplina relacionadas y útiles al esquema moral y práctico de los sectores dominantes.

Estos discursos, que promueven prácticas obsesivas, adicciones y trastornos en los hábitos de las personas pertenecientes a todos los grupos sociales y, particularmente, sobre la juventud, no operan únicamente mediante los medios masivos de comunicación, internet o las instituciones médicas. En este esquema, la escuela ocupa un lugar dedicado a intervenir en las prácticas y hábitos de los y las adolescentes, siendo una de las principales instituciones disciplinarias, encargada de difundir los valores de clase, las prácticas socialmente válidas y la homogeneidad en detrimento de la diversidad.

En este contexto, quienes tenemos preferencia por la construcción de un sistema educativo que priorice el ejercicio de la enseñanza desde el pensamiento crítico, la emancipación respecto de la colonialidad del saber y la diversidad en todas sus dimensiones, debemos reflexionar sobre las formas de disciplinamiento del cuerpo que ejerce la escuela sobre niñxs y adolescentes. Es necesario destacar aquí la importancia de propuestas educativas como la Educación Sexual Integral, enfocadas en la reflexión sobre la corporalidad, la sexualidad, las relaciones sociales y la maduración afectiva.

Con este mismo objetivo, y enmarcado en la propuesta de la Educación Sexual Integral, Masson (2016, p. 55) plantea el rechazo a las fronteras entre el cuerpo normal y el deforme, el saludable y el enfermo, el válido y el inválido, denunciado la división sistémica de los cuerpos en género, raza, sexualidad, normalidad corporal y salud mental o física. Esta autora, considera que la vista es un aparato de producción corporal y, a partir de esto, expresa la necesidad de generar espacios de construcción colectiva que promuevan nuevas formas de mirar y, por lo tanto, nuevos deseos y bellezas. La percepción social y la calificación negativa de los cuerpos gordos -así como todos aquellos discriminados- no deben ser reducidas a un problema personal e íntimo. Las consignas que buscan interpelar la voluntad individual desde esta perspectiva resultan insuficientes, condenando a la esfera individual un problema político que debe ser abordado desde un "nosotrxs" amplio y diverso (Contrera, 2016, p. 32).

Impulsada por el proyecto de ESI, la escuela debe convertirse en una institución que abandone la disciplina discriminatoria y promueva la inclusión mediante prácticas

comunitarias que nos permitan reconocer que vivimos en un contexto que determina nuestras conductas, fomente el análisis y la intervención sobre las causas sociales que generan desigualdad. En este sentido, se debe fomentar la crítica al modelo médico hegemónico -que hemos estado enunciando-, promoviendo un estándar de salud inclusivo, reflexivo y basado en conceptos y modelos alcanzables por la ciudadanía.

Por último, debemos tener en cuenta que el rol de la escuela en esta nueva construcción debe ser acompañado por todo tipo de instituciones gubernamentales y no-gubernamentales con el objetivo de cambiar de manera efectiva los discursos difundidos mediante las publicidades en los medios masivos, las campañas que promueven la salud y el deporte, las investigaciones académicas y todo tipo de soporte que interpele a las personas adultas y jóvenes en lo que a su corporalidad respecta.

Referencias Bibliográficas

- Consejo Federal de Educación de la República Argentina. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150.
- Contrera, L. (2016). Apuntes para una revuelta gorda contra la policía de la normalidad corporal. En *Cuerpos sin patrones: resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madreselva.
- Fanjul Peyró, C. López Font, L. y González Oñate, C. (2019). Adolescentes y culto al cuerpo: influencia de la publicidad y de Internet en la búsqueda del cuerpo masculino idealizado. *Doxa Comunicación*, 29, 61-74. (<https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a3>)
- Martínez Guirao, J. E. (2014). Construyendo los cuerpos “perfectos”. Implicaciones culturales del culto al cuerpo y la alimentación en la vigorexia. *Univeristas XII* (21), 77-99. Quito: Editorial Abya Yala/Universidad Poli-técnica Salesiana.
- Masson, L. (2016). El cuerpo como espacio de disidencia. En *Cuerpos sin patrones: resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madreselva.

Moreno, María Luz (2016). ¿A qué edad fue tu primera Dieta? En *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madreselva.

Pedraz, M. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Publica Mex*, 49, 71-78.

Rascován, S. E. (2015). Los jóvenes y el futuro: programa de orientación para la transición al mundo adulto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Cap. 1.

REFLEXIONANDO SOBRE LA DIVERSIDAD CORPORAL APORTES PARA HABITAR LA DIFERENCIA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Canillo, Aílín

ailincanillo@gmail.com

2021

Resumen

La siguiente ponencia recopila debates e investigaciones sociales sobre la cultura del culto al cuerpo y los dispositivos de poder que producen corporalidades inapropiadas en las sociedades modernas. Introduciendo debates y discusiones del activismo gorde para pensar la diversidad corporal y estrategias en contra de la discriminación de los cuerpos que salen de la norma. Se vincula esta problemática con les adolescentes y sus interpretaciones de su propio cuerpo y de les demás en la escuela. Para re pensar el rol docente y las herramientas que se pueden generar con la E.S.I para abordar la diversidad corporal en la escuela en conjunto con los aportes del activismo gorde.

Solo una posibilidad para los cuerpos diversos

En las sociedades modernas actuales nos vemos inmersos en una cultura de culto al cuerpo (Pedraz, 2007; Martínez Guirao, 2014) donde la estética corporal se vuelve cada vez más importante en el tráfico de afectos (Moreno, 2016) y como indicador de la salud o enfermedad de les sujetos. En las definiciones sobre qué cuerpos son correctos o incorrectos la ciencia médica y sus dispositivos de control, los medios de comunicación en conjunto con la publicidad y los espacios públicos y privados han legitimado ciertos cuerpos como válidos y sanos (Moreno, 2016). La sociedad disciplina la diversidad corporal y el discurso médico-jurídico disciplinario impone un modelo de normalidad difícilmente encarnable (Contrera, 2016). Los cuerpos delgados o con poca grasa y/o musculosos son aquellos que son valorados como sanos, deseables y visibles mientras que los cuerpos sin vigor, gordos o con “exceso de grasa” son considerados como enfermos, indeseables, feos y sin gracia (Contrera, 2016). De esta manera hay cuerpos que son correctos y otros que no lo son. Donde los segundos son sometidos a diversos

tratamientos para adecuarse al ideal, mientras que los primeros se les propone un estilo de vida y de alimentación para mantenerse de esa manera. Llevadas estas ideas al extremo en las individualidades de los sujetos que habitamos la cultura del culto al cuerpo pueden desencadenar diferentes padecimientos psíquicos y trastornos alimenticios (Pedraz, 2007). Entre los cuales podemos nombrar anorexia, bulimia, vigorexia y disforia. Que lejos de afectar solo a al género femenino afectan también al masculino, pero de diferentes maneras (Fanjul, López y González, 2019). Y por otro lado bajo estas percepciones la gordo fobia se expresa como un miedo social y personal a la gordura, la cual se debe evitar y combatir.

Así el ejercicio físico y la dieta forman parte de los dispositivos de poder de la sociedad del consumo y culto al cuerpo para imprimir su ciencia política sobre los cuerpos (Pedraz, 2007.) Imponen su productividad normalizadora sobre los cuerpos y su patrón normativo. Malena Nijenshon (2018) encuentra en la frase “sea flax y sea feliz” aquello que resume lo que profesan estos dispositivos de poder. Ser flaco es sinónimo de salud para ciencia médica y la ingesta inadecuada de alimentos es considerada un condicionante de la gordura, aunque no haya pruebas científicas de que la alimentación explique por completo de la diversidad corporal (Contrera, 2016). La gordura, a diferencia de otras enfermedades, se la asocia a un consumo excesivo de alimentos y a un modo de vida nocivo que las personas que la padecen eligen sin voluntad. Es decir que se la asocia a la pereza, falta de cuidado y voluntad de las personas gordas (Contreras, 2016).

Re pensando el aporte de Contrera, Masson, Moreno, Ninjenson y Pedraz nos damos cuenta de que los dispositivos de poder tanto médicos como de consumo tienen como objetivo producir cuerpos hegemónicos y únicos. Es decir, solo hay una forma posible de lo sano, lo bello y lo deseable y esa forma es ser flaque. Lo que significa anular la diversidad de formas de ser y existir de los cuerpos que no entran en la definición de sanos, productivos y bellos. En donde, además, los discursos médicos, los medios de comunicación, la industria de la publicidad y las redes sociales difunden modelos de masculinidad y feminidad asociados a estereotipos de la chica rubia joven talle XS y el varón viril musculoso. Transmiten y difunden el aspecto físico “ideal” influyendo en el establecimiento de las relaciones sociales y en los juicios sobre la propia imagen corporal o la de los demás. La mayor o menor correspondencia de nuestro cuerpo con los cánones de belleza establecidos puede llegar a influir en nuestra autoestima y respeto por nuestro

cuerpo. De esta manera todos nos vemos atravesados en nuestra propia experiencia de vida por estas normas.

Pensando a la diferencia como herramienta pedagógica

A la hora de pensar esta problemática en el aula diversas investigaciones (Fanjul, López y González, 2019) dan cuenta de que a partir del uso de las redes sociales y los medios de comunicación los adolescentes no están exentos de estos mandatos sociales. Es más, los usan como modelos para pensar sus propias corporalidades y las del resto de sus compañeros. Tal como plantea Ferres (2008) la educación en la escuela debe tener un papel importante en la producción de la industria del deseo para ser una industria del conocimiento. Pero también, en esta ocasión, nos interesa plantear a la educación como un espacio para hablar del deseo y desnaturalizarlo. Y en ello entran la diversidad de corporalidades que habitan el deseo y son deseadas por otros. La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (E.S.I) y sus lineamientos abren la posibilidad de generar un espacio en el aula y la currícula donde tratar las problemáticas sobre la normalidad del cuerpo, lo sano y lo deseable en otros términos que lo hace la industria del consumo y la publicidad. Los lineamientos de la ley proponen presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo y del propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión. También plantea propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación. Lucrecia Masson (2016) propone al cuerpo como un espacio de disidencia, como el lugar desde donde reivindicar las diferencias que los efectos del poder suprimen e intentan homogenizar.

La posibilidad de abrir fronteras dentro del aula donde el cuerpo puto, trolx, trans, marica, lesbiano, negro, pobre, migrante, discapacitado, gordo e intersexual (Masson, 2016) puedan existir por fuera de la estigmatización y los binomios sano/enfermo, normal/anormal es fundamental para abarcar la E.S.I en un sentido integral y amplio. Es la urgencia y la necesidad de poder integrar la diversidad corporal además de la sexual (Contrera, 2016) en la escuela. De esta manera el pensamiento crítico y el enfoque de género son herramientas (Morgade, 2016) para poder desnaturalizar prácticas sociales que condenan a ciertas corporalidades y dan privilegios a otras. Como también para dar

cuenta de la construcción histórica y social de los dispositivos de poder como el género, la gordura o la raza para sacarlos de las nociones del sentido común hegemónicas que los plantea como diferencias naturales.

Aquí el rol docente tiene una importancia fundamental. José Ignacio Scasserra (2016) realiza aportes sobre su rol docente a partir de su identidad marica como plataforma de enunciación para realizar sus intervenciones docentes. Desde su identidad disidente se propone usarla como una herramienta para habitar el aula y abrir horizontes problemáticos entre género, ética e identidad. Lucrecia Masson (2016) plantea la interdependencia como un paradigma para empezar a transitar y generar alianzas, ya que ninguna corporalidad es autosuficiente. Por eso ve la importancia de las “luchas cómplices”. Entre estos dos aportes aparece la identidad como una forma de hacer frente a los dispositivos de poder que están en la escuela, que la cultura del culto al cuerpo trae consigo. Para ello Scasserra relata que su Yo marica-docente corre la división entre lo público y lo privado para poder abordar y hablar de lo que “no corresponde hablar”.

Poder llevar a la práctica nuestro rol docente desde la disidencia de los cuerpos e identidades puede ser otra forma para habitar el aula y crear espacios donde la diversidad sea posible. Donde hablar de nuestra diferencia y la dificultad por entrar dentro de la norma y lo “normal” sea visibilizar la condición de gran parte de los sujetos. En nuestras sociedades de control/seguridad la tasa entre lo normal y lo patológico es tan voluble que de alguna manera todos somos “cuerpos impropios” (Contrera, 2016). Entonces hablar desde nuestra diferencia para poder romper con los códigos morales que están atados a la ética de la vida saludable que impone como valor la autodisciplina sobre los cuerpos (Pedraz, 2007), puede crear un espacio en el aula habitable para todas las corporalidades. Y como otra forma de pensar el vínculo entre docentes y estudiantes, ya no desde jerarquías sino desde el compartir experiencias a partir de la diferencia como punto en común entre quienes están en el aula.

Desafiar al aparato ficcional y moral que clasifica a los cuerpos como gordos, flacos, enfermos, generizados, discapacitados o viejos en el aula como docentes trae consigo generar espacios para poder narrar en primera persona y en plurales realidades corporales (Masson, 2016). Las herramientas que brinda la E.S.I pueden crear nuevas formas de ejercer el rol docente como la que propone Scasserra. Y estas pueden tener el potencial de generar lugares más habitables y felices para los “cuerpos sin patrones” a partir de la experiencia colectiva de educar.

Reflexiones finales

Poder utilizar la (nuestra) diferencia como herramienta y dispositivo de contra poder como forma de intervenir en el aula desde nuestro rol docente es la propuesta de esta ponencia. No intenta responder, más que plantear preguntas y abrir nuevos horizontes a la hora de pensarnos como docentes y el aula. Abandonar discursos y prácticas homogeneizadoras parece un buen comienzo para partir de la diferencia como punto en común entre quienes habitamos el aula. Coincidir en el no coincidir, en no poder aplicar totalmente las normas, lo establecido y así desandar las ficciones que clasifican a algunos cuerpos como incorrectos. Pareciera una forma más sincera de enseñar, donde la vulnerabilidad forma parte de la existencia misma de los sujetos y lejos de quedar confinada a la esfera privada puede formar parte de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es invertir la condición que la diferencia tiene en nuestras sociedades. Ha sido y es utilizada como punto de partida para la exclusión y como fundante de desigualdades sociales, legitimando, en los más extremos casos, el exterminio de vidas. En cambio, en su forma invertida es fundante de los procesos de enseñanza, en última instancia del hacer comunidad.

Referencias Bibliográficas

Contrera, L. (2016). Cuerpos sin patrones; carne indisciplinada

Fanjul Peyró, C. (2019). Adolescentes y culto al cuerpo...

Ferres i Prats, J. (2008). La educación como industria del deseo.

LEY 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Martínez Guirao, J.E. (2014). Construyendo los cuerpos perfectos...

Masson, L. (2016). El cuerpo como espacio de disidencia

Ministerio de Educación de la Nación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Buenos Aires

Moreno L. (2016). ¿A qué edad fue tu primera dieta?

Morgade, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. Cap.2.

Nijensohn, M. (2018). Vivir (rompiendo la dieta). En: Nadie viene sin un mundo, comp. Virginia Cano, Ciudad de Buenos Aires, Madre Selva.

Pedraz, M.V. (2007). La construcción de una ética.... El cuerpo preso de una vida saludable.

Sacasserra, J.I. (2018). Yo Marica-Docente. En: Nadie viene sin un mundo, comp. Virginia Cano, Ciudad de Buenos Aires: Madre Selva.

EJE TEMÁTICO

DEPRESIÓN Y SUICIDIO

EL SUICIDIO ADOLESCENTE

Leguizamón, Lucía Belén

leguizamonluciab@gmail.com

2021

Resumen

El suicidio adolescente es una problemática a la que se enfrentan miles de jóvenes, supone un desafío como sociedad poder contenerlos. Es por ello que requiere una intervención especial de las personas capacitadas para intervenir. La comunidad educativa es una de las herramientas sociales que, si se abordan con inteligencia, puede ser un factor determinante para conseguir frenar estos hechos.

Palabras Clave

suicidio adolescente; institución educativa; intervención

Introducción

A pesar de que las instituciones de salud han intervenido a lo largo de los años para evitar o prevenir el suicidio adolescente, este hecho sigue ocurriendo y las tasas de mortalidad aumentan año a año. Es por eso que es necesario que la comunidad educativa también pueda trabajar en función de esta problemática.

En las próximas líneas se intenta responder por qué las estadísticas de casos de suicidio en la adolescencia cada vez son más elevadas. Cuáles son las visiones de vida que tienen los jóvenes en la actualidad. Y de qué manera los adultos pueden contribuir a la prevención del suicidio.

En cualquiera de los casos, los adolescentes presentan indicios previsible y prevenible antes de llegar al punto de suicidarse. Es responsabilidad de las instituciones encargadas de contenerlos el detectar estos hechos antes de que sea demasiado tarde. La institución educativa cumple un rol fundamental a la hora de hallar señales que alerten a toda la comunidad.

Es de público conocimiento que la adolescencia es una etapa de transición y vulnerabilidad por la que toda persona pasa. Es por ello que es necesario crear un entorno

comprometido con el acompañamiento de estos jóvenes para que luego puedan transitar la adultez de manera sana tanto física como mentalmente.

La escuela como espacio de intervención y contención

Año tras año la tasa de suicidio adolescente aumenta de manera espeluznante; según Unicef (2019) la tasa de mortalidad desde la década de 1990 hasta la actualidad se triplicó en adolescentes entre 10 y 19 años (P. 3). Es una problemática que consta de una complejidad inabarcable, es por ello que es necesaria la intervención de múltiples disciplinas que brinden distintos enfoques para intentar entender por qué sucede y cuál es la mejor manera de abordar los casos. En el diario Perfil (2019) se abordó este tema a partir del informe de Unicef. Para ello se comunicaron con el especialista Luis Gratch, él afirma que hay dos situaciones polarizadas que pueden llevar al adolescente a pensar en el suicidio. Una de ellas es la sobreprotección, si el chico no fue acostumbrado a manejar las frustraciones y a desarrollar tolerancia, cualquier dolor o situación vital resultaría para él un dolor insoportable. En cambio, si lo que sufrió fue abandono o malas experiencias en un entorno familiar inestable o privaciones, el adolescente no encontrará entusiasmo en su vida. Formará su personalidad ligada a la tristeza y la melancolía crónica. (P.2).

Sin embargo, no se puede abordar la problemática del suicidio adolescente sin tener en cuenta los diferentes contextos de violencia a los que son expuestos. Carina Kaplan (2015), a partir de investigaciones que retoman el relato de adolescentes escolarizados que habitan barrios en condiciones de pobreza y marginalidad, afirma que están atravesados por el sentimiento de exclusión y el miedo a la muerte temprana: “Expresan un sinsentido profundo de su existencia individual y colectiva que lleva en situaciones extremas y para algunos de ellos a la formulación de la patética frase de “total estoy jugado””. (P.16). El miembro de la Red Mundial de Suicidólogos, Héctor Basile advierte que los adolescentes sienten que tienen el futuro clausurado: “Cuando les pregunto sobre qué quieren hacer, cuál es el proyecto de vida, la mayoría no sabe bien qué responder. Y estamos hablando de lo que sería un norte en un mundo que, hay que reconocer, es más caótico.” (2017; P. 2). Además, es imprescindible entender que el adolescente se encuentra en una situación crítica porque emocionalmente y psicológicamente no es un adulto, pero corporalmente sí. Es necesario hacerlos sentir como sujetos en formación, pero con un grupo que lo contiene y lo respalda si se

encuentra con dificultades. La sensación de extrañeza, las pérdidas de esquemas infantiles que enfrentan pueden llevar a los adolescentes a poner en riesgo su existencia para saber si la vida vale la pena o no.

Asimismo, los datos que recoge UNICEF (2019) en Argentina respecto a los certificados de defunción únicamente incluyen datos de información acerca del nivel educativo. En el periodo 2009- 2011, del análisis de los datos surge que: “los adolescentes varones con menor nivel educativo tienen aproximadamente tres veces más posibilidades de cometer un suicidio que los adolescentes varones con un nivel educativo de secundaria completa o más.” (p. 6). En el caso de las mujeres, las que tenían un nivel primario completo tiene aproximadamente 1,7 posibilidades más de cometer suicidio que las que tiene mayor nivel educativo. Es por ello que las instituciones educativas pueden ser de gran ayuda en la intervención y/o prevención en los casos de suicidios adolescentes. Para eso, es necesario realizar un protocolo de accionar frente a estas situaciones, ya que se ha observado que, en algunos casos, la respuesta de la escuela tiende al silencio, se genera una suerte de encapsulamiento de la situación vivida y por tanto, el aislamiento institucional de la comunidad amparado por la idea de que con el tiempo y sin hablar de ello la herida va a cicatrizar. Pero, en otros casos, se observa una hiperactividad en la expresión. La idea de que hay que expresar los sentimientos y evitar el silencio se convierte en un elemento de rigidez que invisibiliza las singularidades. Es importante que la oferta institucional sea suficientemente flexible para realizar el accionar propio que requiere determinado contexto. (Kaplan 2015; p. 25)

Es por eso que, el ámbito escolar, entendido como un espacio de concurrencia masiva de adolescentes, debe formar parte de la red de contención contra el suicidio juvenil. Esto es porque las redes son la herramienta más poderosa que se puede construir para hacer frente a esta problemática, por ello es necesario que vaya adquiriendo un mayor reconocimiento comunitario, para que logre generar sentimientos de pertenencia entre sus integrantes y desde las mismas instituciones que la conforman. El informe de Unicef (2019) recupera de la OMS que, en términos ideales, las acciones deben darse de manera integral, interviniendo en los aspectos individuales, sociales y estructurales que inciden en la vulnerabilidad ante el suicidio. El mejor enfoque de las actividades de prevención de suicidio en la escuela es un trabajo de equipo que incluya docentes, médicos, enfermeras, psicólogos y trabajadores sociales, en estrecha colaboración con las organizaciones comunitarias. La realización de talleres de prevención al suicidio también

debería contar con la participación de familiares que puedan contribuir a detectar los factores alarmantes que puedan desembocar en la muerte.

Conclusión

Es importante comprender que el suicidio es una problemática vigente cuya intervención es necesaria para hacer frente a esta situación. La institución educativa, entre otras cosas, es un ámbito en donde los jóvenes pasan largo tiempo y donde interactúan socialmente. Por lo que, también debe ser un ámbito de detección de indicios respecto al suicidio, para ello los docentes deben participar de manera activa y, además, deben contar con un equipo al cual recurrir en caso de detectar algunas situaciones extrañas. Esta problemática debe ser tratada en comunidad, donde el foco principal esté en la contención y comprensión de la adolescencia.

Referencias Bibliográficas

- Ministerio de Educación. Argentina. (2015). AAVV. Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. <https://drive.google.com/file/d/1W8ywPAiQC6gOxj8O-o4ee6sxS17aeYQU/view?usp=sharing>
- Basile, H. (2017). En: Czubaj, F (2017). Adolescencia en riesgo: depresión y violencia, entre las peores amenazas. La Nación. 11. https://drive.google.com/file/d/1jucPD4JX4KModEMhsRQf8npXsZI3Cw_r/view?usp=sharing
- UNICEF. (junio, 2019). Informe de Unicef: Por qué se triplicaron los suicidios adolescentes en Argentina. El perfil. <https://drive.google.com/file/d/1m9K-INXGiniJLVHvtw4Xp5msLc7xjqPI/view?usp=sharing>
- Czubaj, F. (mayo, 2017). Adolescencia en riesgo: depresión y violencia, entre las peores amenazas. La Nación. 11. https://drive.google.com/file/d/1jucPD4JX4KModEMhsRQf8npXsZI3Cw_r/view?usp=sharing

- Kaplan, C. (2015). La construcción social de las emociones en el espacio escolar. En: AVV. Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Ministerio de Educación. Argentina.
<https://drive.google.com/file/d/1W8ywPAiQC6gOxj8O-o4ee6sxS17aeYQU/view?usp=sharing>
- Perfil. (2019). Informe UNICEF: ¿Por qué se triplicaron los suicidios adolescentes en Argentina? <https://drive.google.com/file/d/1m9K-INXGINIJLVHVtw4Xp5msLc7xjqPI/view?usp=sharing>
- UNICEF. (2019). El suicidio en la adolescencia. Situación en Argentina. Caps. 4, 5 y 8. https://drive.google.com/file/d/1rP2odXwxSzurSs_W2n9BPBtW47vx071t/view?usp=sharing

LA OSCURIDAD QUE TRAES

García, María Antonella

maru4099@gmail.com

2021

Resumen

Los temas abordados serán “depresión” y “suicidio” en los adolescentes y la relación que existe entre dichos problemas de salud mental en interacción con el entorno en el que se desarrollan los adolescentes. Pondremos un enfoque esencial en cómo los modos “extremistas” de relaciones de grupos de pares y con la familia (formas de vinculación, abandono, sobreprotección, etc.) contribuyen al desarrollo de la depresión y posible suicidio. La idea principal es tratar la depresión en una primera instancia y el suicidio como uno de los resultados de la misma. Dichos temas serán abordados desde el Eje Afectivo apoyándonos en autores como Efrón (1997), Rascován (2015) e Insúa (2020) entre otros.

Estoy creciendo, estoy cambiando y quiero ser escuchado

Para comprender lo que se pretende plantear en este trabajo es necesario entender primero la adolescencia y los procesos que en ella se dan. Como plantea Rascován (2015), ser adolescente significa llegar al punto donde dejas de ser un niño para volverte un adolescente, es el punto de llegada a una etapa que no tiene un tiempo definido de desarrollo. Los adolescentes son sujetos en crecimiento, reestructuración, formación, son sujetos que se encuentran reinventando su nuevo “yo” y requieren de un tiempo de exploración para consolidar su nueva identidad (Rascován, 2015). Este proceso sin embargo no es individual sino más bien colectivo, implica no solo al individuo sino a los “otros” como parte activa de esta nueva reestructuración.

En esta etapa es normal que los adolescentes se sientan extraños con ellos mismos, existe no solo el cambio físico sino emocional y ello conlleva a un estado de

vulnerabilidad en donde el sujeto adolescente lo que busca es el apoyo en otros, otros que validen su voz. Normalmente estos otros que son las amistades o grupos de pares. Ocupan el lugar central al momento de la identificación fuera del seno familiar y permiten un espacio donde el adolescente encuentra una nueva forma de pensar y vivir el mundo, allí es donde sienten que pertenecen y son escuchados e incluso apoyados en esta transición al mundo adulto. Los pares en esta etapa los principales referentes en la construcción de la identidad, en este territorio es donde se despliega la subjetividad adolescente y también son el principal apoyo en cuanto a rebelarse al mundo adulto refiere (Efrón, 1997).

Relación con los “otros” “extremistas”

Todos conocemos la famosa frase “los extremos son malos”. Como expresa Steiner (2003), la integración social puede experimentar dos deficiencias opuestas, el exceso y la falta, estos pueden ser fácilmente aplicables al análisis del tema en cuestión. Tanto la presencia abrumadora de padres y amigos como la ausencia y la soledad dan lugar en el adolescente a la desubjetivación, a la invalidación del sujeto. El adolescente construye su identidad y subjetividad a medida que se relaciona con los “otros”, ya sea por identificación o diferenciación con ese otro. La subjetividad se desenvuelve en escenarios que operan de forma simultánea e interrelacionadamente (Efrón, 1997), escenarios que son discernibles e identificables, entre ellos encontramos los procesos de construcción de la identidad, de apropiación y de construcción del espacio subjetivo y los procesos de emancipación. Los fracasos en estos procesos pueden dar lugar a la desubjetivación, que implica vivencias de desapropiación y vaciamiento emocional e intelectual, entre otras, y un aumento de la vulnerabilidad. Es allí, en esa vulnerabilidad (aún más fragilizada debido a los fracasos del proceso surgido por las relaciones extremistas) donde podemos ubicar la aparición de la depresión. La depresión por ende surge también como resultado de estos extremos y las herramientas casi nulas que poseen los adolescentes para enfrentarlos, decimos herramientas casi nulas por el hecho de que los adolescentes se encuentran descubriendo su nuevo yo y están vulnerables ante estos problemas.

Mis padres me ahogan... Los míos no están

Cuando en el título leemos “mis padres me ahogan” hacemos referencia a la presencia abrumadora de los padres, siendo este extremo nocivo para el desarrollo adolescente ¿Por qué decimos que es nocivo? Porque el proceso de emancipación (el pasaje de lo familiar a lo extra familiar) es un eslabón de suma importancia en la vida adolescente que no solo marca una transición, sino que, como dijimos previamente, marca una metamorfosis que incluye tanto lo viejo como lo nuevo (Efrón, 1997). En la metamorfosis adolescente se configuran modos de construir el espacio subjetivo y en esta construcción son necesarias algunas guías que permitan a cada uno construir ese territorio, la metamorfosis no es un proceso que se gesta solo en el mundo interno del sujeto, para producirse necesita la presencia efectiva de otros (Rascován, 2015), esos otros como guías y entre esas guías existen los adultos, pueden ser muchos tipos de adultos, pero para este análisis en particular nos centraremos en los padres. Estas guías pueden aparecer como monumentos infranqueables y enceguedores o luces claras que orientan (Efrón, 1997). Tanto la presencia abrumadora de los padres como la ausencia absoluta interrumpen este proceso provocando, en el primero de los casos un retroceso de dicha transición y en el segundo de los casos una precocidad y precipitación emancipatoria. Ambos extremos pueden generar en el adolescente la sensación de no ser suficiente o en el caso opuesto de no ser querido, por la ausencia de los padres. Estas emociones sin un seguimiento adecuado pueden dar como resultado un estado depresivo.

Mucho y vacío. Poco y solo

Como hemos mencionado más atrás, las amistades o grupos de pares ocupan el lugar central al momento de la identificación fuera del seno familiar. Éstos permiten un espacio donde el adolescente encuentra una nueva forma de pensar y vivir el mundo, allí es donde se siente que pertenece y es escuchado e incluso apoyado en esta transición al mundo adulto. Pero ¿qué sucede cuando existe una ausencia de amistades o una sobrecarga emocional del grupo de pares? Me resulta interesante traer como ejemplo el caso de Federico que siente que es un “personaje” porque intenta cumplir un estándar para con el grupo de amigos que tiene, que lo admiran demasiado, él mismo expresa que se siente insatisfecho, sin ganas, con poca idea de lo que quiere (Insúa, 2020).

Muchas veces los mismos adolescentes son incapaces de reconocer que se encuentran en un estado depresivo y como se viene exponiendo las relaciones sociales tienen una gran importancia en su vida. Muchas veces, como en el caso de Federico, estos sentimientos son parte de una depresión aún no detectada y como bien dice él mismo, la admiración de sus amigos hace que se sienta de ese modo, la admiración extrema fuerza en él la necesidad de encajar alejándolo de su verdadero “yo”. En el extremo opuesto podemos citar el caso de Pali, una adolescente que intentó quitarse la vida porque sentía que no la dejaban en paz, ella tenía pocos amigos y una gran sensación de tristeza (UNICEF, 2019).

La ausencia de los grupos de pares o la presencia excesiva puede llevar a los adolescentes a sensaciones de tristeza, de “no tener ganas de nada” o que no logren tener idea de lo que desean, éstos son algunos de los síntomas de la depresión.

Salida de emergencia

Con el título pretendemos hacer referencia al suicidio adolescente como resultado fatal de una depresión no tratada adecuadamente y causada por los procesos de socialización del adolescente. Giddens (1994) dice: “hay, por tanto, una relación entre la integración social y el suicidio”.

El suicidio es el resultado fatal del proceso por el cual la sociedad guía al individuo en su camino, es decir, el proceso de socialización, si el individuo pone fin a sus días le está demostrando a su entorno que no estuvo lo suficientemente presente ni tuvo la fuerza para retenerlo de esta huida radical, o el extremo opuesto, que estaba demasiado presente y el adolescente al contar con pocas herramientas debido a su reestructuración y vulnerabilidad no tuvo la suficiente fuerza para sustraerse de la influencia del “otro” (Steiner 2003).

Es interesante traer de nuevo como ejemplo el caso de Pali, ella expresa claramente que no se quería morir, pero “no la dejaban en paz”. ¿Quiénes no la dejaban en paz? Ella tenía unos padres muy controladores, pocos amigos y sensaciones de tristeza que no sabía cómo expresar (UNICEF, 2019) ¿Su método de escape? El intento de suicidio. En este ejemplo podemos encontrar una estrecha relación entre ella, su entorno, su estado depresivo y su posible huida de una relación abrumadora con sus padres y una ausencia parcial de su grupo de pares a través del suicidio.

También está el caso de Fer, un chico que consumó el desenlace fatal del suicidio. Su entorno familiar era muy conflictivo. “Fer visitaba a su padre, con quien trabajaba cuidando animales. Tenía con él una relación conflictiva, dado que era violento y descalificador” (UNICEF, 2019). Fer tenía una novia en la cual se apoyaba, era su referente afectivo y el día en que rompió la relación con la novia se ahorcó en la casa del padre (UNICEF, 2019). Otro caso donde las relaciones sociales influyen en la decisión del adolescente.

La oscuridad que traes

“La oscuridad que traes” hace referencia a estas relaciones sociales “extremistas” que lo único que provocan en el adolescente es una sensación de tristeza, de no saber lo que desean, de desgano y la imposibilidad de encontrar una solución más allá del suicidio. Al leerlo transmite la sensación de agobio, encierro, oscuridad, de allí la selección del título.

Para concluir se puede afirmar que la (no) integración y la regulación social puede ser un factor desencadenante de la depresión y del suicidio, el suicidio como huida de algo que se siente imposible de solucionar.

En los ejemplos plasmados en el presente trabajo se puede observar cómo en el caso de Pali el hogar funciona con una regulación social demasiado excesiva, en donde los “otros” que funcionan como guías lo hacen de modo tal que parecen infranqueables y engeguedores (Efrón, 1997). Generando en Pali una sensación de un futuro despiadadamente limitado, cuyas pasiones están violentamente comprimidas por una disciplina opresiva (Steiner, 2003).

En el caso de Federico la integración social es demasiado fuerte, sus amigos, con tanta admiración, sin querer depositan en él una carga muy grande por mantener su “personaje” volviéndose una relación engeguedora en donde Fede no puede encontrar su verdadero yo impidiéndole moverse por su propia iniciativa.

Por otro lado, Fer presenta la ausencia total de lazos sociales, la ausencia de los mismos que son de suma importancia en la metamorfosis adolescente produce la ausencia de los procesos de reestructuración llevando a sensaciones de soledad, abandono, tristeza y desesperanza.

Estos ejemplos dan cuenta del rol que poseen los “otros” en la reestructuración adolescente, en una fragilización excesiva dada por lazos sociales destructivos que desencadenan la depresión y posible suicidio. Finalmente me gustaría concluir con una pregunta para que reflexionemos internamente ¿Qué rol estamos cumpliendo en la vida de los adolescentes que nos rodean?

Referencias Bibliográficas

Efrón, R. (1997). “Subjetividad y Adolescencia”.

Giddens, A. (1994). Su concepción del método Sociológico. En A. Giddens (Ed.), “El capitalismo y la moderna teoría social” (pp. 151–168). Editorial Labor, S. A.

Insua, G. (2020). “El erotismo Adolescente en tiempos de la Marea Verde”. La Docta Ignorancia.

Rascován, S. (2015). Capítulo 1: La transición: de la adolescencia a la adultez. En S. Rascován (Ed.), “Los Jóvenes y el Futuro: Programa de orientación para la transición al mundo adulto: Proyectos con recursos y actividades” (pp. 25–87). Noveduc.

Steiner, P. (2003). III. El método sociológico. En P. Steiner (Ed.), “La sociología de Durkheim” (pp. 33–72). Nueva Visión: Argentina.

UNICEF. (2019). “El suicidio en la adolescencia. Situación en Argentina” Caps. 4, 5 y 8.

LAS MARCAS DEL PATRIARCADO EN EL SUICIDIO ADOLESCENTE UN DESAFÍO PEDAGÓGICO

Nebreda, María Eugenia

menebreda@yahoo.com.ar

2021

Resumen

Tomando como punto de partida el informe del año 2019 de Unicef sobre la situación del suicidio adolescente en Argentina, el presente trabajo plantea la necesidad de enfocar dicha problemática desde una perspectiva de género. Ello implica otorgar centralidad a la manera en que la opresión y la violencia patriarcal impactan en las vidas y el entorno familiar y comunitario de lxs niñxs y jóvenes, cristalizándose en hechos traumáticos que atraviesan sus experiencias vitales.

El análisis considera a la escuela como un actor imprescindible para acompañar a lxs jóvenes, familias y comunidades que atraviesan esta delicada situación. Los saberes y capacidades de sus profesionales, su inserción territorial y los desafíos y oportunidades que les plantea la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) configuran el potencial que requiere una intervención transformadora en situaciones críticas como la que aquí se trata.

Introducción

En mayo de 2019 Unicef presentó un informe sobre el suicidio adolescente en la Argentina¹ que encendió las alarmas: desde la década de 1990 hasta la actualidad **la mortalidad por suicidio en adolescentes se triplicó** en el país, volviéndose la segunda causa de muerte en niñxs y jóvenes de 10 a 19 años.

¹ El mencionado informe ha sido redactado en base a un estudio realizado sobre el trienio 2014/2016

Los datos y testimonios ofrecidos ponen en cuestión la **responsabilidad que los adultos, las comunidades y las instituciones** tienen respecto de las nuevas generaciones, enmarcada ésta en el **deber ético del cuidado, la protección de sus derechos y la construcción de un entorno respetuoso, justo y digno.**

Partiendo de allí creemos que la perspectiva de género tiene mucho que aportar al abordaje de la depresión y suicidio adolescentes, concibiéndola como una problemática en la que confluyen múltiples violencias que hacen posible **la violencia patriarcal** (Gago, 2019). Desde esta mirada **la escuela y lxs profesionales docentes** tienen las capacidades para constituirse desde su posición en **referentes** en el tratamiento de esta dolorosa realidad. Su desafío, tanto institucional como individual, es convertirse **en acompañantes significativos** de lxs jóvenes y sus familias.

La urgente intervención en la problemática social del suicidio adolescente impone trabajar con dos objetivos simultáneos: la **identificación** y el **acompañamiento sostenido de lxs adolescentes en riesgo** y sus entornos, e indagar y recoger desde una **escucha atenta y sensible** los testimonios de lxs jóvenes, para **dilucidar así las estructuras -simbólicas y prácticas- que afectan sus vidas.** Ello permitirá realimentar **prácticas pedagógicas transformadoras.**

La estructura patriarcal como factor de riesgo

El estudio realizado por UNICEF (2019), aun siendo exploratorio y descriptivo, nos abre una línea de trabajo cuya profundización puede resultar un aporte desafiante². Se identifican allí **factores de riesgo** en los que se entrecruzan lo socio-cultural, lo ambiental y lo psicopatológico; **factores de mediano y largo plazo que operan acumulativamente en el proceso de “suicidalidad”** y en los cuales quisiéramos detenernos.

En un intento de comprender **qué sentidos se juegan y atraviesan el sufrimiento de lxs niñxs y jóvenes** que contemplan la salida del suicidio, nos propusimos un análisis “a contrapelo³” de los testimonios obtenidos por Unicef de lxs adolescentes que protagonizaron intentos de suicidio o de sus familiares y allegadxs en suicidios

² Hemos dejado de lado otras variables muy importantes, como por ejemplo la necesidad de más y mejores mediciones cuantitativas y cualitativas (aquí la escuela tiene mucho por aportar), o la importancia del sistema de salud.

³ Utilizamos aquí este concepto de Walter Benjamin en el sentido de recuperar de los testimonios recabados por Unicef aquello “que no fue leído”, resignificándolo desde las propias palabras de sus protagonistas (Forster R. 2017).

consumados. Como resultado identificamos al menos en 11 de los 20 casos aportados **narrativas que ponen de manifiesto dinámicas sociales y culturales propias de la estructura de la violencia patriarcal**. Transcribimos a continuación algunas de ellas:

“Su padre cometía violencia física frecuentemente contra la madre y contra los hijos”

“...el servicio social los había retirado de la casa, junto con él, por la situación de violencia que se vivía en la familia: la madre consumía drogas y el padre era violento”

“...el padre ejercía violencia doméstica contra la madre y los hijos”

“Tenía un novio con el que mantenía una relación conflictiva”

“Tenía un novio que era muy celoso”

“Se define como transexual. Sufrió bullying en la escuela...Fue violada a los 5 años”

“... el vínculo fracasó por abuso sexual del padre adoptivo...”

“... el abuelo cometió abusos sexuales con sus hermanas; lo intentó también con ella”

“... la docente intentó blanquear la situación de abuso...”

En dichos discursos se observa cómo la **violencia patriarcal aparece entramada en las experiencias vitales de lxs jóvenes**, impregnando las relaciones sociales de las que son parte (especialmente familiares, pero también institucionales). **En estos vínculos se pone en acto una estructura de poder basada en el género** (Segato, 2003), cuyo mandato disciplina nuestros cuerpos y comportamientos y en estos casos lleva a intentar o provocar la muerte.

Si bien en el informe se destacan las situaciones de violencia o abuso sexual como factores que operan acumulativamente en el proceso de suicidalidad, no se los considera como **emergentes de una misma estructura patriarcal que reproduce de manera violenta un orden de género**. Es esta cultura patriarcal la que deja en situación de cada vez mayor vulnerabilidad a lxs niñxs y adolescentes, convirtiéndolxs en las **víctimas violentadas** (Ministerio de Educación, 2014), **aniquiladas y sometidas** (Garaventa, 2005).

Es pertinente destacar que según la información estadística incluida en el informe los varones tienen aproximadamente 3 veces más chances de morir por suicidio que las mujeres (se mencionan diferencias entre jurisdicciones). Este dato abre el interrogante respecto de cómo afecta el mandato de masculinidad en los jóvenes, estatus que debe

conquistarse y que “muchas veces incluso exige contemplar la posibilidad de la muerte” (Segato, 2003), Uno de los testimonios recogidos de las autopsias psicológicas realizadas menciona:

“Aceptarlo (una posible infidelidad) significaba para el Chino ir en contra de sus valores cristianos, de la cultura local y una ofensa a su valoración como hombre”

Por todo lo expuesto creemos que los equipos interdisciplinarios que intervienen en la problemática bajo análisis (docentes, personal de salud, trabajadorxs sociales, referentes comunitarios) deben **incorporar personas con conocimiento y experiencia en situaciones de violencia de género.**

La tarea pedagógica de poder cuidar cada vez mejor

El Ministerio de Educación argentino publica en 2015 el informe Acerca de la problemática del suicidio en jóvenes y adolescentes, en el cual despliega una interesante mirada sobre la intervención institucional escolar ante el suicidio adolescente. La sitúa en una **trama singular** en la que confluyen **lo social, lo cultural y lo histórico articulados con la escuela y su comunidad.**

La tarea de docentes y directivxs escolares se plantea inserta en un marco interdisciplinario y comunitario. En nuestra comprensión implica construir un **colectivo** en constante movimiento, al que confluyan la acción y los saberes hacia una **búsqueda común**: la vida, salud y felicidad de lxs niñxs y jóvenes.

El ámbito educativo ocupa una posición privilegiada para habitar ese espacio ocupando una **función protectora**: acompañar las trayectorias vitales individuales y promover un trabajo socio-comunitario. Lxs profesionales de la enseñanza, por su formación y su práctica cotidiana (especialmente las que se desarrollan en espacios pertenecientes a sectores excluidos⁴), comprenden que la adolescencia configura un territorio de construcción subjetiva que se mueve sobre arenas movedizas. Saben que lo que se requiere es una escucha sosegada y paciente, respetando las individualidades y promoviendo la creación de lazos afectivos. Y que el acompañamiento implica **un proceso siempre situado y en permanente construcción.** La escuela por su parte, desde

⁴ Del informe de UNICEF (2019) surge que las mayores tasas de suicidio se encuentran en lxs adolescentes con menor nivel educativo.

su inserción territorial, tiene la posibilidad de construir espacios que contengan a las familias y a la comunidad atravesadas por el suicidio de sus jóvenes.

La **ESI** ofrece un marco muy importante desde donde trabajar los **modos de implicación de la comunidad educativa**, ya que incorporan herramientas que no sólo enseñan a lxs jóvenes a cuidar su cuerpo y el de lxs demás y a reconocer el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades, sino que además trabaja para desarrollar capacidades afectivas, de empatía y solidaridad, que habiliten la expresión de sentimientos y emociones. Ello permitirá identificar y prevenir situaciones de abuso y violencia, y trabajar sobre su efecto acumulativo en las experiencias vitales de lxs jóvenes.

Conclusión

El presente trabajo se ha propuesto arrojar posibles líneas de acción para abordar la problemática del suicidio adolescente, con el convencimiento de que constituye una compleja realidad multidimensional que requiere ser abordada por personas formadas, comprometidas, pacientes y solidarias.

El patriarcado mata. De múltiples maneras. Y una de sus manifestaciones más crueles es que muchxs niñxs y jóvenes vean en el suicidio la única salida a una vida de sufrimiento físico y psíquico. Por eso es nuestro deber como adultxs luchar incansablemente por cambiar la historia.

Aquellos que intervengan en esta labor de manera activa, y tal como reconoce el Ministerio de Educación argentino en el informe citado (2014), tienen el derecho de ser cuidadxs por las instituciones del Estado; esto implica ser capacitados, debidamente remunerados y contenidos. La sociedad además debe reconocer y premiar sus esfuerzos. Solo así será posible construir un futuro diferente.

Referencias Bibliográficas

- Cahn, L. (2020). Educación sexual integral. Guía para trabajar en la escuela y la familia. Siglo XXI.
- Forster R. (2017). Benjamin. Una introducción, Buenos Aires: Quadrata.
- Gago, V. (2019). La potencia feminista. El deseo de cambiarlo todo. Tinta Limón

Garaventa, J. (2005). Los malos tratos y los abusos sexuales contra niños, niñas y adolescentes. Espacio editorial.

Ley 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006).

Ministerio de Educación de la Nación. (2014). Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/wp-content/uploads/2020/04/CUADERNILLO-DE-SUICIDIO.pdf>

Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Bernal. Prometeo.

Segato, R. (2018). “Tirar el mandato de la masculinidad es la única forma de cambiar la historia”. Diario Rotativo. Noticias de Querétaro. <https://rotativo.com.mx/2018/12/10/mujer/tirar-el-mandato-de-la-masculinidad-es-la-unica-forma-de-cambiar-la-historia-742732/>

UNICEF. (2019). El suicidio en la adolescencia. Situación en Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/informes/el-suicidio-en-la-adolescencia>

SUICIDIO Y DEPRESIÓN ADOLESCENTE

UNA CUESTIÓN SOCIAL

Sampietro, Darío

dasampietro1981@gmail.com

2021

Resumen

El suicidio y la depresión adolescente, se verá en esta ponencia, no deberían ser entendidos desde una perspectiva que privatice o atomice la problemática perdiendo de vista las cuestiones más amplias. La clave, según los autores que vamos a trabajar (Durkheim y Fisher), es comprender el fenómeno desde la función de las instituciones y estructuras sociales. Tanto el sistema social, como la política y lo colectivo, cumplen un papel determinante en relación a la temática y complejidad de los suicidios en nuestras sociedades.

Introducción

El suicidio es definido por la Organización Mundial de la Salud (2010) como “el acto deliberado de quitarse la vida”. Varía según la población, y es una problemática que afecta la mortalidad. Es por ello que se lo considera un tema de Salud de una Nación y debe, por lo tanto, ser sometido a vigilancia epidemiológica. Por el gran impacto que tienen estas muertes a nivel social, económico y psicológico y, sobre todo, porque afectan en gran medida a los adolescentes y los jóvenes, la OMS y la Organización Panamericana de la salud (OPS), han elaborado un informe denominado “Prevención del suicidio, un imperativo de nivel global” (2013-2015).

En este trabajo se propone un abordaje sociológico y filosófico sobre la problemática de la depresión y el suicidio adolescente partiendo de los datos y estadísticas más relevantes del último tiempo. Luego de revisar los análisis más significativos desde las Ciencias Sociales en nuestro país, se pasará a analizar la complejidad conductual, cultural, sistemática y política del suicidio desde dos puntos de vistas distintos disciplinalmente hablando. Por un lado veremos la crítica al sistema social, a las estructuras sociales y al capitalismo. Para ello revisaremos la teoría sociológica de Emile

Durkheim sobre el suicidio y la anomia. Y, por otro, revisaremos la visión filosófica del británico Mark Fisher sobre la relación intrínseca entre política y depresión en las sociedades contemporáneas.

Estudios sociales del suicidio en la Argentina

El suicidio adolescente fue investigado en diferentes disciplinas, cuyos principales antecedentes en nuestro país provienen de las investigaciones realizadas desde la década de 1990 por el equipo de María Martina Casullo (1994), Deborah Altieri (2007) y el equipo que dirige Alejandra Pantelides (2013).

Casullo (1994) elaboró una Escala para la Detección de Adolescentes en Riesgo Suicida (ISO 30 en su adaptación local), que administró a un total de 1297 estudiantes adolescentes de ambos sexos residentes en las provincias de Catamarca, Tucumán, Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires, con una edad promedio de 15 años. Los resultados fueron un 11% de sujetos con alto riesgo suicida en los centros urbanos y un 13% en localidades de menor densidad poblacional. El hecho de ser mujer, hijo/a único/a, vivir en pequeños centros poblacionales, y bajo nivel educativo de los padres, fueron los principales factores de riesgo encontrados en esta investigación.

Luego, se encuentra la investigación de Altieri (2007), que tomando el rango etario entre 15 y 29 años, llama la atención sobre el aumento de la mortalidad por suicidio. Mientras que en 2000-2004, el 32% de las muertes por suicidio correspondió a adolescentes y jóvenes entre 15-29 años, esta proporción alcanzaba el 19% veinticinco años antes.

Por último, Pantelides (2013), muestra la carencia de profesionales adecuadamente capacitados y la falta de vinculación entre ellos, lo que dificulta el tratamiento y la derivación. Identificó factores de riesgo individuales, familiares y sociales. También remarcó la invisibilidad del problema en los ámbitos familiar, escolar, comunitario y de salud, lo que impide la detección temprana de señales para su prevención.

En la Argentina, los suicidios constituyen la segunda causa de muerte en la franja de 10 a 19 años (MSAL, 2016). En el grupo de 15 a 19 años, la mortalidad es más elevada, alcanzando una tasa de 12,7 suicidios cada 100.000 habitantes, siendo la tasa en los

varones 18,2 y en las mujeres 5,9 (MSAL, 2016). Desde principios de la década de 1990 la mortalidad por suicidio en adolescentes se triplicó considerando el conjunto del país (MSAL, 2016)

Como pudimos observar a partir de los datos y estadísticas en relación a la problemática que atraviesan los adolescentes en el caso específico de Argentina, el tema del suicidio es complejo y posee sus aristas específicas. La realidad en nuestro país es esa, no es simple, es complicada y difícil de trabajar desde la prevención. Ahora revisaremos entonces dos posiciones teóricas sobre la depresión y el suicidio en las sociedades modernas. Por un lado, desde la posición clásica y sociológica de Emile Durkheim y por otro lado desde una óptica más filosófica y actual, hablamos de Mark Fisher.

Categoría sociológica. El suicidio en Emile Durkheim

Durkheim estuvo preocupado siempre por el orden social de las configuraciones estructurales e institucionales. El sociólogo francés daba importancia a esas estructuraciones ya dadas históricamente por sobre el individuo. Las primeras se les imponían a las personas en sociedad. Es por eso que se interesó por los hechos sociales. Aquellos entramados instituidos socialmente por convenciones humanas en todas las sociedades. En ese sentido Durkheim parte de la estadística para proponer, según la regularidad y estabilidad de las cifras de suicidio por cada país, su realidad como hecho social. De este modo puede afirmar que, a mayor nivel de integración de una sociedad, más baja la tasa de suicidios. Y a partir de sus investigaciones, observa que distintos tipos de sociedades e instituciones producen distintos grados o niveles de integración. Por medio de la observación de las tasas de suicidios Durkheim asegura que lo social -la sociedad y sus instituciones- son una fuerza motriz independiente del individuo. O sea que las instituciones funcionan como cohesionadoras de las relaciones sociales. Por lo que llega a la conclusión de que, en sociedades de baja regulación moral e institucional, se genera mayor anomia social. Y por lo tanto más posibilidades de suicidios.

La sociedad de la modernidad, para Durkheim, se encuentra condicionada por una gran variedad de intereses, creencias, pensamientos, etc., así como por la división del proceso productivo entre una multiplicidad de actores que son interdependientes entre sí. Identifica a este patrón de organización como solidaridad orgánica. En ese sentido, las

reglas que antes servían para organizar e interpretar al mundo han dejado de cumplir ese rol. Pues existe una multiplicidad de caminos y objetivos y cada individuo cuenta con diferentes perspectivas en cuanto a la mejor forma de organizarse y los valores que debe dominar. El punto clave entonces para el sociólogo francés, es que la división del trabajo genera moralidad en tanto establece lazos con los otros individuos, sin embargo, para que ello ocurra, es necesario que cada uno se dé cuenta de su papel dentro del grupo y, en consecuencia, de su importancia.

Aclarada y revisada su ontología para pensar la sociedad, Durkheim dice que la anomia se refiere a la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones entre las diversas funciones sociales que cada vez se tornan más variadas debido a la división del trabajo y la especialización, características de la modernidad. Para Durkheim, la anomia no es más que una etapa, producto de las rápidas transformaciones. Etapa que eventualmente, será superada a través de la creación de corporaciones o grupos profesionales en las que los individuos podrán reunirse a partir de la comunidad de intereses, con el establecimiento de reglas. Es decir, se constituirá la unidad en la diversidad, y de esta forma será posible reorganizar una sociedad que para Durkheim se encuentra desorganizada y fragmentada. Cuando eso no sucede pueden ocurrir hechos sociales como los suicidios. En este sentido, el suicidio evidencia para Durkheim “cierto estado del alma colectiva” como la afectación que el grado de integración de distintos medios sociales ejerce sobre la determinación de darse muerte voluntaria. Esta es la forma más adecuada que encontró para abordar su estudio manteniendo la idea de que las motivaciones de los individuos –y en este caso las que parecen más privadas- deben ser explicadas o entendidas en el contexto colectivo (Minetti, 2011).

Depresión y capitalismo. Mark Fisher

“Escribir sobre la propia depresión es difícil. La depresión está en parte constituida por una desdeñosa voz «interior» que te acusa de auto indulgencia —no estás deprimido, solamente te estás lamentando de ti mismo, debes tranquilizarte—; y esa voz tiende a despertarse cuando se hace pública la condición. Por supuesto, no se trata para nada de una voz «interior»: es la expresión internalizada de fuerzas sociales reales, algunas de las cuales tienen un interés particular en negar cualquier conexión entre depresión y política” Mark Fisher (2018).

Mark Fisher (1968-2017) fue un filósofo y crítico cultural británico que escribió mucho sobre depresión y política. No pudo con su depresión y se terminó suicidando a

los 48 años de edad. Él definía a la depresión como “la pandemia de angustia mental que aflige nuestros tiempos no puede ser correctamente entendida, o curada, si es vista como un problema personal padecido por individuos dañados”. En “Los fantasmas de mi vida”, Fisher realizó un manifiesto escrito con la forma de una nota suicida donde argumenta a la depresión como un síntoma estructural de la época y al resentimiento de clase como un motor para la acción política.

Aunque Mark Fisher escribió abiertamente sobre su depresión, se nos hace difícil explicitar qué papel jugó esta enfermedad en su escritura y en su proyecto crítico y militante. En el texto “Bueno para nada”, de su obra “K-Punk. Volumen 3” (2021), afirma que la depresión colectiva es el proyecto de re subordinación de la clase dirigente, y nos insta a convertir la desafección privatizada en ira politizada. La energía política que subyace a nuestras sintomatologías debe remar contra la docilidad y el disciplinamiento que nuestros cuerpos (Foucault, 1977) están experimentando en este contexto de laboratorio social en el que estamos inmersos.

Si en el capitalismo fordista, como nos recordaban Gilles Deleuze y Félix Guattari (2010), la enfermedad social era la esquizofrenia, Fisher asevera que en el pos capitalismo robotizado e hiperburocratizado (donde el horizonte que se vislumbra es el del pos empleo) la competitividad constante y la vigilancia sin fin nos convierten en depresivos, en anoréxicos, en bulímicos.

En uno de sus ensayos más cruciales, «Post-scriptum sobre las sociedades de control», Deleuze (1999) distingue entre las sociedades disciplinarias organizadas alrededor de espacios estancos que había descrito Foucault (1977), como la fábrica, la escuela y la prisión, y las nuevas sociedades de control en las que todas las instituciones se incrustan en una especie de corporación dispersa. Lo que dice Fisher (2018) es que Deleuze estaba en lo cierto cuando sostenía que Kafka era el profeta del poder cibernético distribuido, típico de las sociedades de control. En “El juicio”, Kafka distingue de forma clarificadora entre los dos tipos de absolución que podría alcanzar el acusado. La absolución definitiva ya no es posible, si es que alguna vez lo fue. («Solo existen relatos legendarios sobre antiguos casos que resultaron en una absolución»).

Ahora bien, la privatización del estrés, nos advierte Fisher (2018) en “Realismo Capitalista”, es un sistema complejo de captura perfecto, elegante en la brutalidad de su eficacia. El capital enferma al trabajador, y luego las compañías farmacéuticas

internacionales le venden drogas para que se sienta mejor. En la misma línea que Preciado (2008) nos hablaba de la era Fármaco Pornográfica. Las causas sociales y políticas del estrés quedan de lado mientras que, inversamente, el descontento se individualiza y se interioriza.

Lo que quiero agregar, por último, es que Mark Fisher, que fue docente en Inglaterra en cursos de Pre Ingreso a la Universidad o a los Terciarios, hace una crítica radical a los adolescentes actuales de su país. Si uno los compara con sus antecesores de las décadas de 1960 y 1970, los estudiantes británicos de hoy parecen políticamente descomprometidos, nos advierte Fisher. Mientras que todavía puede verse a los estudiantes franceses protestando en las calles contra el neoliberalismo, los estudiantes británicos, cuya situación es incomparablemente peor, parecen resignados a su destino. Este resultado evidente, según la hipótesis de Fisher, no es una cuestión de apatía o cinismo, sino de impotencia reflexiva. Los estudiantes del Reino Unido son conscientes de que las cosas andan mal, pero más aún son conscientes de que ellos no pueden hacer nada al respecto. Sin embargo, este «conocimiento», esta reflexividad, no es resultado de la observación pasiva de un estado de cosas previamente existente, sostiene Fisher (2018). La impotencia reflexiva conlleva una visión de las cosas tácita, muy común entre los jóvenes británicos y a la vez correlacionada con las patologías más difundidas. Muchos de los alumnos con los que le tocó trabajar en el terciario presentaban problemas de salud mental o de aprendizaje. La depresión entre ellos era endémica. Y es la enfermedad más recurrente en el sistema público de salud, que castiga, además, a franjas de la población cada vez más jóvenes. Esta patologización en sí misma ya obtura toda posibilidad de politización. Al privatizar los problemas de la salud mental, nos advierte Fisher (2018), y tratarlos solo como si los causaran los desbarajustes químicos en la neurología del individuo o los conflictos de su contexto familiar, queda fuera de discusión cualquier esbozo sistémico de fundamentación social.

Muchos de los jóvenes a los que Fisher ha educado se encontraban en lo que llamaría un estado de “hedonia depresiva”. Por lo general la depresión se caracteriza por la anhedonia, mientras que el cuadro al que se refería Fisher (2018) no se constituía tanto por la incapacidad para sentir placer como por la incapacidad para hacer cualquier cosa que no sea buscar placer. Quedaba la sensación de que efectivamente «algo más hace falta», pero no se piensa que este disfrute misterioso y faltante solo podría encontrarse más allá del principio del placer. Esta problemática, pareciera, nos dice Fisher, es

consecuencia de la ambigua posición estructural de los estudiantes, que se divide entre su antiguo rol como sujetos de las instituciones disciplinarias y su nuevo estatus como consumidores de servicios.

A modo de cierre...

Las categorías analíticas, tanto las sociológicas de Durkheim, como las filosóficas de Fisher, nos sirvieron para analizar la realidad actual en materia del tema de suicidios adolescentes y depresión. Una compleja problemática que no puede ser reducida, nos advirtieron nuestros autores, a cuestiones individuales o biológicas. Al contrario, la clave es ver el fenómeno desde una perspectiva sociológica que contemple a la política, al sistema y las estructuras. Sin esa inclusión e interrelación teórica y política, es imposible abordar este tema tan profundo como preocupante que atraviesan las sociedades actuales. No solo en Argentina, sino en el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Fisher, M. (2018). Los fantasmas de mi vida Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos. Buenos Aires: Caja Negra.
- Fisher, M. (2018). Realismo capitalista. ¿No hay alternativa? Buenos Aires: Caja Negra.
- Fisher, M. (2021). K-punk: Volumen 3. Escritos reunidos e inéditos (Reflexiones, Comunismo ácido y entrevistas). Buenos Aires: Caja Negra.
- Durkheim, É. (1998). El Suicidio. Buenos Aires: Grupo Editorial Tomo, Primera edición.
- Minetti, R. (2011). “El suicidio como indicador: integración y moral en la sociología de Emile Durkheim”. En “Aposta Revista de ciencias sociales”.
- Preciado, B. (2008). Testo yonqui. Madrid: Espasa-Calpe.
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control, en “El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo”. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Deleuze, G. y Félix G. (2010). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia, Valencia: Pretextos.

Foucault, M. (1977). La voluntad de saber, en Historia de la sexualidad i, México: Siglo
xxi.



EJE TEMÁTICO
DISCAPACIDAD E
INTEGRACIÓN DE LAS
MINORÍAS

DISCAPACIDAD Y ENSEÑANZA: DIFUMINANDO LOS LÍMITES. ENTRE LA ESCUELA ESPECIAL Y LA COMÚN

Ollocco, Bárbara

barbyollocco@gmail.com

2021

Resumen

La discapacidad es un tema tan antiguo como la existencia misma del hombre. Han sido numerosas las miradas en torno a ella, y las problemáticas que la incluyen. En el plano educativo, una de las discusiones más significativas se vincula con la segmentación en dos escuelas: la común y la especial. En el presente trabajo, se desarrollarán las características y los inconvenientes que presentan estos espacios de enseñanza y su diálogo, no sólo entre sí sino con los demás actores sociales.

La discapacidad y sus diversas conceptualizaciones

*No son nuestras diferencias lo que nos divide,
sino la incapacidad de aceptarlas.*

Audre Lorde

La discapacidad es un tema tan antiguo como la existencia misma del hombre. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), se entiende como discapacidad a aquella restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. Esta definición resulta tan amplia que puede tender a homogenizar discapacidades dentro de un espacio sumamente diverso. A lo largo del tiempo, la muerte, el abandono, la discriminación, la exclusión, así como también el socorro, la asistencia, la rehabilitación, entre otras, fueron las diversas caras de una misma moneda cuando nos referimos al rol del individuo con discapacidad y del entorno social que habita. Los lugares que se dan a la discapacidad han provocado espacios de marginalidad, inasistencia, ausencia de políticas inclusivas, etc. Estas miradas causantes de segregación y apartamiento tienen su raíz en diversos modelos de análisis de la discapacidad. Uno de ellos es el modelo médico, incluido aquí, el de integración plena y otro el modelo psicopedagógico, en estos el que la interpretación

de lo sucedido se centra mucho más en la discapacidad del sujeto y su dificultad que hacia una mirada de responsabilidad social, compromiso con el otro y con las instituciones. Es el individuo el que debe cambiar, y no hay reproches a nada más. Pero, ¿es así?, ¿No es la sociedad la que debería acceder a un cambio de esquemas a fin de abrazar las diferencias y crear espacios de inclusión real?

Durante mucho tiempo, la discapacidad fue entendida como una enfermedad y las personas sufrían aislamientos en hospitales o instituciones de caridad, evitando la posibilidad de cualquier tipo de educación que no tuviera como eje central su discapacidad. A partir de la década del 60, se produjo un giro importante en la conceptualización del término. El movimiento abrió una nueva mirada centrada en entender a la discapacidad ya no sólo como un problema propio y exclusivo del sujeto sino como un problema a escala social. No es el niño el que, a falta de políticas (de toda índole) debe permanecer aislado, sino que es la misma sociedad la que debería implementar espacios no discriminatorios y de vínculo real y aprendizaje fructífero.

¿Qué rol ha cumplido, específicamente hablando, la educación? ¿Qué posición ocupa la discapacidad cuando de enseñar y aprender se trata? La historia demuestra que aquellos niños que sufrían algún tipo de discapacidad, sea médicamente más profunda o no, eran separados de un ambiente educativo "común" para formar parte de un espacio paralelo, externo a la propia dinámica del sistema. De esta forma, se consideraba que "las personas con discapacidad no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus propias limitaciones físicas o psicológicas, y que estas son generadas por la condición de persona con discapacidad vista como una situación vivida por la persona y su entorno como traumática" (Pilar Cobeñas.2019, p. 67).

Los orígenes de la educación especial se remontan a muchos años atrás, dónde la discapacidad y la no discapacidad eran dos caras opuestas que, prácticamente no se miraban cuando de enseñanza se trataba. Pero, ¿Cuáles son esas diferencias clasificadoras que determinan la brecha? ¿Qué problemas presenta la escuela común frente a la especial? ¿Es posible pensar en un diálogo de ambas? Sabemos que hacerlo es un desafío pendiente, que requiere tomar las riendas de la responsabilidad para generar espacios educativos que permitan el despliegue de las potencialidades de todos sus alumnos, independiente de su discapacidad. En el presente trabajo, abordaremos estas dos posiciones en torno al tema, para establecer qué dificultades afrontan, respondiendo a una pregunta: ¿Puede la escuela común y la especial ser una sola?

Pensando a la escuela común y la especial ¿integración es igual que inclusión?

¿De qué hablamos cuando hablamos de **escuela "común"**? Esta definición tiende a ser un tanto exclusiva, pero a través de ella nos referimos a aquel espacio educativo, "normal, diseñado y organizado según un marco cronológico, curricular, didáctico para la normalidad. Sienta, en consecuencia, las bases de una anormalidad". (Dubrovsky S. 2005, p. 2) De esta manera, la escuela común establece una brecha entre lo que sería un estudiante "corriente" frente a aquel que no lo sería, y, por ende, no estaría habilitado para un espacio como tal.

Mariela Cabello, en su ensayo La escuela común y la especial: unión de territorios, afirma que "La escuela especial se desarrolló bajo la convicción de que a los niños diferentes les convenían espacios escolares diferentes. Se convirtió en un sistema paralelo, altamente especializado y segregador." (2017, p. 2). De modo que, en sentido opuesto, tomó a aquellos estudiantes que por sus características no encajaban en la "normalidad" de la escuela común, construyéndose así "**identidades especiales**", en un sentido diferenciador. Sabemos con certeza que estas identidades no existen, y aun así las instituciones educativas se esfuerzan por hacerlas existir. Es común oír que la identidad de las personas se basa principalmente, y se sustituye, en la propia deficiencia o patología que poseen. De modo, que, a través de nuestros discursos, construimos estas identidades especiales.

La escuela común ha desarrollado diversas modificaciones en su paradigma, las cuales implican la atención a las particularidades de los alumnos, a lo que necesitan y al respeto por sus diferencias. Muchas veces cuando vemos instituciones educativas que poseen dentro de su matrícula a estudiantes con discapacidades múltiples, aplaudimos la iniciativa, argumentando que el sujeto con discapacidad está siendo "incluido" o "integrado" al aula. Pero, ¿pueden usarse como sinónimos? ¿Resulta lo mismo crear un espacio de **inclusión educativa** que uno de integración de las llamadas "minorías"? Al respecto, Pilar Cobeñas, en su ensayo Exclusión educativa de Personas con Discapacidad: Un problema pedagógico (2019), afirma que "resulta necesario insistir en que la educación inclusiva no significa la mera presencia física de las personas con discapacidad en la escuela común" (p.77). La **integración** supone que son las mismas personas las que

deben adaptarse a los establecimientos educativos para ser consideradas personas legítimas y, por ende, capaces de asistir en un espacio de “normalidad”. Las instituciones no proporcionan recursos o herramientas para generar cambios ni tampoco desarrollan reestructuraciones de ningún tipo. El problema radica en los déficits y limitaciones de los alumnos, como algo intrínseco a ellos y no como un aspecto social, de modo que las prácticas educativas tienden a la rehabilitación y la normalización de estos sujetos. Por otro lado, la **inclusión educativa** se vincula específicamente con una forma educacional capaz de hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a aprender como cualquier otro individuo. La inclusión no tiene un fin en sí misma, sino que se construye para alcanzar un fin: el establecimiento de una escuela que incremente y mantenga la participación de todas las personas, procurando eliminar y disminuir todo tipo de procesos que conduzcan a la exclusión. Se entiende, entonces, que la inclusión es la incorporación de todo el alumnado, incluido las personas con discapacidad, a la escuela común. Sin embargo, resulta fundamental “asegurarse una correcta planificación y disposición de recursos en pos de la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la valoración y participación plena de todos sus miembros” (Cobeñas.2019, p. 68).

Las dificultades de la escuela común

Uno de los aspectos más notables en este ámbito educativo, es la exclusión escolar, la cual es entendida como "la negación a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo imposibilita para el aprendizaje" (Cobeñas. p.70). En esta línea, la discapacidad se vuelve una falla biológica que torna al sujeto que la porta en alguien ineducable. De modo tal que las escuelas especiales son vistas no como espacios de aprendizaje sino como "contenedores" de aquellas personas a las que no puede educarse.

Hay muchos colegios que dicen "integrar" a sus alumnos con discapacidad en su currículum, pero ¿es así? Muchas veces las malas decisiones de integración llevan a que los niños que son "integrados" se encuentren aislados, con pocas posibilidades de interactuar con su grupo de compañeros. El niño está ahí casi como un fantasma, como un niño paciente que se instala en el aula a modo de ficción donde se considera que su mera presencia da lugar a la integración. No basta con que el estudiante con discapacidad realice sus ejercicios mientras los demás alumnos hacen lo suyo. Tampoco resulta

suficiente la presencia de una maestra integradora si esta desarrolla su tarea con poca carga horaria y evitando el contacto con los demás alumnos. El niño con discapacidad necesita habitar la escuela común, no solo estar allí. Para ello es sumamente importante lo que afirma Irma Velázquez en su ensayo ¿Cómo se visibiliza la discriminación en la escuela secundaria desde las perspectivas de los profesores, los estudiantes y sus familias?: "Es fundamental, contar con docentes inclusivos que se replanteen sus propias experiencias desde una reflexión crítica sobre ellas y sobre las concepciones que las sostienen; y construir alternativas pedagógicas para las aulas, en donde la atención de todos los alumnos constituya un eje fundamental" (2012, p. 4).

Los problemas de la escuela especial

Muchas veces creemos que la escuela normal es la causante de los procesos discriminatorios y discapacitantes. Sin embargo, es posible observar ciertas barreras impuestas por la escuela especial y ciertos discursos que favorecen la discriminación dentro del ámbito educacional.

En muchas escuelas especiales, la enseñanza es vista más como un cuidado o asistencia, que como educación. Esto se debe a que los niños que allí asisten son considerados como ineducables, debido a la discapacidad que poseen. Esta mirada se opone a los estudios de educación inclusiva que afirman que todos los niños aprenden con los mismos enfoques didácticos y deben hacerlo en espacios inclusivos.

En estos entornos, no solo se excluye al estudiante negando la enseñanza, sino que se violan otros derechos, como la disposición de un sistema de comunicación acorde a los requerimientos, rompiendo las barreras de la incapacidad de comunicarse ligada a la discapacidad.

Otra forma de violación de derechos es la segregación escolar, donde se ubica al alumno en escuelas especiales bajo el supuesto médico de que no puede asistir a la escuela común a causa de sus deficiencias. Paula Cobeñas habla de este aspecto al afirmar "así, mientras los agrupamientos de los niños y niñas sin discapacidad se organizan en niveles educativos y edades, la clasificación escolar para los niños con discapacidad es por el tipo de discapacidad. Esta forma educativa se basa en perspectivas médico-pedagógicas que suponen que son los niños los que deben adecuarse al sistema educativo y no a la inversa". (p.73).

Algo muy común en los espacios educativos especiales, es el discurso opositor a la idea de inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes. Los directivos y docentes muchas veces sienten como una intromisión y hasta un ataque el reclamo de las familias de integrar a sus hijos/as a escuelas normales. Muchas veces el discurso tiene como argumento principal que "es lo mejor para el niño o niña". Esta línea se emplea no solo en el reclamo por parte de las familias de llevar a sus hijos a escuelas comunes sino en la "necesidad" de retorno del estudiante desde la escuela común a la especial. Muchas veces las dificultades, que son siempre ilusorias, se deben a la ausencia de un acompañamiento real. La escuela especial no proporciona los apoyos que necesita la escuela común, solo provee una maestra integradora sin formación disciplinar, que decidirá en su escaso contacto con el alumno, si el mismo puede o no continuar en ese ámbito educativo o debe ser trasladado.

Los desafíos pendientes

Para que se produzca la integración real es necesario reconocer al alumno en tanto sujeto, hablarle, escuchar sus necesidades y atenderlas. Integrar es mucho más que reducir a la realidad educativa a una simple dualidad normal-anormal, es pensarla como una relación compleja donde la presencia del otro me perturba, me conmueve y me interpela.

El objetivo principal de una buena integración no es observar que no hay trayectorias educativas que excluyan, sino que cada alumno es distinto y, por ende, construirá una trayectoria particular y el sistema en su conjunto es quien debe hacerse responsable de este aprendizaje. Es abrazar las diferencias en tanto generadoras de cosas nuevas, de crecimiento individual y colectivo. La discapacidad debe dejar de ser entendida como un problema intrínseco al individuo, para aceptarla como una situación que requiere el diálogo constante de diferentes actores: escuela, familia, Estado y sociedad.

En ese compromiso, es posible pensar en una fusión de la escuela común y la especial, como constructoras de verdaderos proyectos de integración, si realmente está la disposición de unirse en un sentido sincero y duradero. Tal como afirma Pilar Cobeñas: "las personas con discapacidad son quienes tienen derecho a que las escuelas se transformen en pos de una educación inclusiva, y no las escuelas las que deben decidir a qué alumnos educar" (p. 66).

Referencias Bibliográficas

- Cabello, M. (2010). La escuela común y la especial: unión de territorios. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con Discapacidad: Un problema pedagógico. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Dubrovsky, S. (2018). Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario.
- Velázquez, I. (2012). ¿Cómo se visibiliza la discriminación en la escuela secundaria desde las perspectivas de los profesores, los estudiantes y sus familias? Buenos Aires: Ciencias Sociales y Humanidades. UNQ.

DISCAPACIDAD: IGUALDAD, INTEGRACIÓN, EDUCACIÓN Y DISCRIMINACIÓN

Blanco, Mayra

may.blanco5@gmail.com

2020

El poder de ciertas palabras

En el presente artículo se abordarán las siguientes temáticas con respecto a la discapacidad: igualdad, integración, educación y discriminación. Las personas con discapacidad sufrimos discriminación en todos los ámbitos de la vida, a veces más y a veces menos. Luchamos día a día por ser tratados de igual manera que las personas sin discapacidad, pero hay algunas instituciones que nos lo ponen difícil. Integrarnos no significa compartir un mismo espacio, va mucho más allá de eso, la integración debe ser asumida con el compromiso de lograr que las personas con discapacidad tengamos las mismas oportunidades que aquellas que no lo son. La educación es el espacio donde más notoria se hace la división, partiendo de la base de que, en la bibliografía trabajada, se habla de escuelas “comunes” y escuelas “especiales”, docentes de enseñanza “común” y docentes de enseñanza “especial”. ¿Hay alumnos “comunes” y alumnos “especiales”? ¿Las personas con discapacidad somos “especiales”? ¿No merecemos ser tratados igual que el resto? ¿Existe la igualdad entre las personas con discapacidad y las personas sin discapacidad? ¿De qué hablamos cuando hablamos de integración? ¿Qué rol cumple la educación? ¿Las instituciones educativas son discriminatorias? Surgen un sinnúmero de preguntas con respecto a estas minorías y cómo abordar el tema dándonos visibilidad, porque existimos, estamos acá, con algunas diferencias y/o limitaciones, pero con los mismos sentimientos y las mismas ganas que el resto, pero siempre teniendo en cuenta que ese resto, esas personas sin discapacidad, también tienen otras diferencias y otras limitaciones. Entonces ¿cuán diferentes somos? ¿Sólo un diagnóstico nos diferencia de los demás? Intentaré buscar las respuestas a todos estos interrogantes.

Cambiamos “especial” por “inclusiva”

Silvia Dubrovsky, en su texto, cuenta que hasta el siglo XIX el término discapacidad era asociado al término enfermedad, y esas personas eran alojadas en hospitales o instituciones de caridad, por ser considerados no-educables, y aunque hoy en día esa concepción cambió, siguen existiendo escuelas comunes y escuelas especiales. La historia de la educación especial se formó como un lugar separado del resto del sistema educativo. Esas escuelas especiales funcionan más como un depósito en donde dejar a la persona con discapacidad en vez de educarlo para tener las mismas oportunidades que el resto. La visión errada que considera que es el alumnado el que debe adaptarse a la escuela y no la escuela al alumnado aumenta la discriminación a las personas con discapacidad, se nos excluye de una formación educativa igualitaria y con los mismos derechos que posee el resto. Pilar Cobeñas explica esta diferenciación que se realiza sobre los alumnos en dos paradigmas: por un lado, el paradigma del modelo médico, que considera a las personas con discapacidad falladas o inferiores biológicamente, y por otro, el paradigma del modelo social, que entiende a la discapacidad como “un efecto de las barreras que la sociedad impone sobre algunas personas con ciertas características” (Cobeñas, 2020, p.67). Gracias a este último paradigma, surgió la educación inclusiva.

La palabra inclusión, desde mi perspectiva de persona con discapacidad, la encuentro más acertada que la palabra especial. Cobeñas define como educación inclusiva a la incorporación de todo el alumnado en la escuela común, y dentro de ese todo, se incluyen las personas con discapacidad. Por supuesto que esta inclusión debe ser abordada desde una capacitación por parte de los docentes y autoridades educativas para poder brindarle un contexto de igualdad a la persona que lo necesite. Pero si vamos a la realidad, en un aula donde no haya ni un solo alumno o alumna con discapacidad, también podemos encontrar diversidad, y seguramente no todo el alumnado aprenda al mismo ritmo, cada uno tendrá sus tiempos. Entonces, ¿qué diferencia habría en incluir en esa misma aula a un alumno o alumna con discapacidad? La función del docente es la de enseñar a todos y a todas, y como dice Dubrovsky, “pensar en la enseñanza a partir de los principios que formula el curriculum nos enfrenta con la necesidad de contar con herramientas para diseñar proyectos educativos acordes a los modos, tiempos y particularidades de aprendizaje de todos los alumnos, incluidos por supuesto los alumnos de educación especial” (Dubrovsky, 2018, p.4). Ese es el punto, esa es la verdadera inclusión, el docente necesita hacerse de herramientas que permitan la permanencia del

alumno o alumna con discapacidad para que este no caiga en la exclusión escolar. Exclusión escolar que Cobeñas entiende como el negarle la posibilidad de enseñanza a una persona con discapacidad por considerarla imposibilitada para aprender.

Siempre hay que tener en cuenta, y no perder el eje, de que no todas las discapacidades son iguales. Podemos encontrar discapacidades motrices y discapacidades intelectuales. También hay discapacidades múltiples y estas son las más difíciles de abordar, ya que son las que más suelen excluirse de las instituciones de educación “común” y hasta de las instituciones de educación “especial”. Estas personas terminan en centros de día porque se los considera incapaces de recibir cualquier tipo de educación. Y ahí es donde aparece la discriminación. Discriminación y también pérdida de derechos, ya que están destinadas a no ser educadas, a no poder trabajar ni llevar una vida totalmente independiente. Si las instituciones educativas trabajaran en conjunto con las instituciones de salud desde una edad temprana, sin dudas las personas con discapacidad podrían acceder a una educación que se adapte a su patología y les permita, por lo menos, un aprendizaje básico. Bien lo dice Dubrovsky, “el sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de discriminación” (Dubrovsky, 2018, p.9). Una vez más, la escuela es la que tiene que adaptarse al alumnado, la escuela es la que tiene que recibir, contener e integrar a todos y a todas, la escuela es la que tiene que valorar las diferencias, aceptarlas y trabajar desde esa perspectiva. Ya bastante sufrimos la discapacidad en la vida cotidiana como para tener que sufrirla también en un ambiente que debe ser fundamental y completamente igualitario. Sin educación no somos nada, y hablo de todos y todas en general, más allá de una patología o enfermedad. La educación es la base primordial de la sociedad y debe estar garantizada para todos y todas por igual.

La inclusión nos hace visibles, nos muestra ante el resto y les hace saber que existimos. Si desde temprana edad le mostramos a la sociedad la existencia de la diversidad, cada vez más irá desapareciendo la discriminación. Si las instituciones educativas de formación “común” nos aceptan y nos brindan las mismas posibilidades, tendremos más oportunidades de igualdad en el futuro, porque ese es el rol fundamental de la educación, darnos las herramientas para afrontar la vida de la manera más igualitaria posible. No necesitamos un trato “especial” ni “diferente”, necesitamos el mismo trato que reciben los que no tienen discapacidad. No existen los alumnos o alumnas “comunes”

y los alumnos o alumnas “especiales”, porque todos queremos y debemos aprender por igual, y las personas con o sin discapacidad tienen sus tiempos y formas de aprender.

Los docentes deben estar capacitados para poder trabajar con todos ellos, deben poder brindar a todos y a todas las mismas oportunidades. Deben incluirnos y aceptarnos. Si seguimos ocultando la discapacidad y reduciendo a ese alumnado a escuelas “especiales” seguimos abriendo la grieta entre lo “normal y anormal”. Hay que dejar de lado el pensamiento de que la escuela especial es lo mejor para el alumno o alumna con discapacidad. No, lo mejor para nosotros es ser tratados en igualdad de derechos. Y si la escuela común considera que no tiene las herramientas para acompañar a la persona con discapacidad, deberá trabajar en conjunto con docentes de esas escuelas especiales, docentes más preparados para lograr la correcta integración del alumno o alumna.

La solución nunca es la exclusión. Dejar a cualquier persona fuera de un establecimiento educativo vulnera los derechos del sujeto con discapacidad. Por más que algunas discapacidades puedan ser más severas, se debe encontrar una solución que garantice los derechos de educabilidad de las personas. Porque permitir su presencia en una escuela común, pero marginarlo del resto de sus compañeros o darle un trato diferente también es una forma de exclusión. “La integración exige una responsabilización personal frente a la deficiencia, frente a nuestra propia deficiencia y la de la escuela que las contiene” (Dubrovsky, 2018, p.11). Integrar es darles a todos y a todas las mismas oportunidades.

El futuro

He intentado responder a los interrogantes que surgieron en base a la lectura de la bibliografía. Siendo yo una persona con discapacidad puedo decir que la educación es fundamental para mi integración en la sociedad. La igualdad de derechos tiene que ser siempre garantizada, aunque a veces se requieran distintas herramientas. Como futura docente mi deber será proporcionar un ambiente de igualdad dentro del aula que permita la participación de todos y todas, con o sin discapacidad. Brindando el acceso a la educación a todas las personas por igual, aceptando y abrazando a la diversidad, podremos aspirar a una sociedad futura libre de discriminación. Si separamos a los y las estudiantes por una patología, si los y las escondemos, si los y las marginamos de las aulas, vulneramos sus/nuestros derechos y los/nos discriminamos. Pero a todo esto surgen

nuevos interrogantes: ¿algún día dejarán de existir las escuelas “especiales”? ¿algún día estaremos/estarán los y las docentes o futuros y futuras docentes capacitados y capacitadas para garantizar una educación plenamente igualitaria en las aulas? El día que dejemos de llamar “normal” o “anormal” a las personas y podamos comprender que absolutamente todos somos distintos, diversos, y a la vez iguales, creo que la respuesta a estos nuevos interrogantes será SÍ. Pero todavía hay mucho trabajo por hacer.

Referencias Bibliográficas

- Dubrovsky, S. (2018). Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico.

Anexo:

- Orbaiz, C. (2017). Discapacidad, poder distinto. Charla TED
<https://www.youtube.com/watch?v=4NuF4HD94Qs&t=18s>

Mi rechazo personal a la palabra “especial” lo comprendí cuando la escuché a Constanza hablar y contar su experiencia. Cuando ella dice: “no somos especiales, especiales son las pizzas” sentí cómo ella le pudo poner palabras a lo que siempre me dio vueltas en la cabeza. Las personas con discapacidad no somos ni especiales, ni angelitos, ni pobrecitos, tampoco tenemos capacidades diferentes. A las cosas hay que llamarlas por su nombre, somos personas con discapacidad, pero siempre remarcando eso, que somos PERSONAS. Poder, podemos, capaz que podemos de manera distinta, pero siempre podemos. Y en cuanto a la educación, acá estoy, estudiando en la Universidad (seguramente de manera distinta y con algunas limitaciones) pero puedo. El acceso a la educación SIEMPRE tiene que ser para todos y todas sin excluir a nadie.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: EDUCAR PARA TODOS

Bravo, Camila

camibosinalde@gmail.com

2020

Resumen

La educación inclusiva, en los últimos años ha formado parte de la agenda educativa en gran parte del mundo. Dentro de ella, las personas con discapacidad son uno de los grupos sociales más perjudicados. Su educación, a lo largo de la historia, estuvo marcada por la segregación, exclusión y marginación. Las voces de estxs sujetxs fueron silenciadas, y, en su lugar, lxs diversxs especialistas fueron lxs que hablaron por ellxs. Así, clasificaron, segregaron y excluyeron a las personas con discapacidad de la escuela primaria y secundaria, determinando su destino escolar. En base a esta problemática, se realiza un pequeño recorrido histórico sobre las conceptualizaciones respecto a la discapacidad, marcado por continuidades y rupturas. Luego se aborda la problemática en la actualidad, analizando, por un lado, las complejidades del sistema educativo, y, por el otro, las representaciones sociales en torno a discapacidad y pedagogía. A su vez, se expondrá una experiencia sobre educación inclusiva desarrollada en las cercanías de Fuerte Apache, Buenos Aires, Argentina.

Lxs otrxs de la escuela tradicional

La educación de las personas con discapacidad, a lo largo de la historia, estuvo marcada por la discriminación, exclusión y la marginación. Es en este sentido que es relevante el estudio de este colectivo, ya que ha sido, y todavía lo es, oprimido en el ámbito educativo. Conformándose, así, como “lxs otrxs” que la escuela tradicional no tiene en cuenta en su estructura gradual y simultánea, la cual tiende a una visión homogénea del alumnado, y, en consecuencia, excluyente.

Desde un abordaje histórico, como menciona Dubrovsky (2018), se pueden identificar dos grandes paradigmas respecto al modo de interpretar la relación del

individuo con discapacidad y la sociedad, el modelo médico-organicista, y el modelo social. Si bien el modelo social aparece en escena recién en los años sesenta, su aparición no reemplaza al modelo médico-organicista, este último continúa operando en discursos de especialistas como psicólogos, terapeutas, psicopedagógos, entre otros especialistas.

Cabeñas (2019) realiza un estudio cualitativo al respecto, en escuelas de la región bonaerense, donde afirma, que a pesar de existir legislaciones que reivindican la educación inclusiva, los estudiantes con discapacidades siguen sufriendo situaciones de segregaciones y exclusiones.

Por su parte Dubrovsky (2018) plantea que la educación inclusiva es superadora de la dualidad entre la “escuela común” y la “escuela especial”. Sin embargo, la educación inclusiva no se agota en incluir a las personas con discapacidad en la escuela común, implica una transformación de la escuela y sus mecanismos, y también de sus agentes. En este aspecto se conforma como primordial la práctica docente comprometida con el derecho a la diversidad, como es el caso de Silvana Corso, directora de una escuela en las cercanías de Fuerte Apache, en Buenos Aires, donde desarrolla un proyecto educativo inclusivo.

Educación inclusiva, avances y desafíos

Como mencioné más arriba, existen dos grandes paradigmas en torno a la conceptualización de la relación del individuo con discapacidad y la sociedad, el más antiguo y todavía presente, es el modelo médico-organicista, el cual construyó una mirada sobre las personas con discapacidad, como falladas o inferiores biológicamente. Por lo tanto, las diferencias que estas personas poseen en lo que respecta al cuerpo o a ciertas capacidades, son concebidas como “disvalores” (Cabeñas, 2019).

Más tarde, a partir de la década del sesenta, se hace presente una nueva forma de concebir a la discapacidad, denominado Modelo Social. Éste concibió a la discapacidad no como algo intrínseco al individuo, sino como una categoría social y política (Dubrovsky, 2018). Por lo que problematiza los espacios donde las personas con discapacidades son discriminadas y excluidas, lo que implicó e implica, hasta el día de hoy, la desnaturalización de ciertos prejuicios y representaciones sociales en torno a estos sujetos.

Así las limitaciones sociales que influyen en este grupo, no tienen que ver con limitaciones propias de lxs invididuxs, sino que son barreras que impone la misma sociedad. En este sentido, se aleja tajantemente del modelo médico-organicista, acusándolo de opresivo, ya que condiciona la vida de lxs sujetxs con discapacidades. El modelo social, según Cobeñas (2019) ha permitido que las personas con discapacidad, salgan del modelo de tragedia personal, y se autoperciban como sujetxs de derecho, lxs cuales pueden expresarse a través de su propia voz. Por lo tanto, el modelo social, permitió el espacio para la autoafirmación, sentando las bases para la reagrupación colectiva.

En lo que respecta a lo pedagógico, este modelo, plantea la “educación inclusiva”, a partir de la cual, la escuela común debe albergar a todo el alumnado, incluyendo lxs estudiantes con discapacidades. Por lo que su principal crítica hacia el sistema educativo es la división entre la educación “común” y la “especial”, lo que ha conformado los “sistemas paralelos”, con principios y dinámicas diferentes, según Dubrovsky (2018). La escuela común, en base al marco cronológico, curricular y didáctico, se ha construido como “lo normal”. Mientras que la escuela especial se hizo cargo de la “anormalidad”, dentro de ella se han ido:

“(…) construyendo “identidades especiales” que, como bien afirma Nuria Pérez de Lara (1998), a sabiendas de que no existen, se empeñan en hacerlas existir. De manera tal que atribuimos características a la misma enfermedad o deficiencia, “los ciegos son así, los Down son cariñosos, etc. etc.”. Existe una propensión a sustituir la identidad de personas con discapacidad por la propia deficiencia” (Dubrovsky, 2018, p. 3)

En Argentina contamos con leyes sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, las cuales contemplan la prohibición de la exclusión de lxs niñxs de acceder a la escolarización. No obstante, las personas con discapacidad siguen sufriendo procesos de exclusión y segregación escolar, legitimados a través del discurso pedagógico discriminatorio y discapacitante, propio del modelo médico-organicista (Cobeñas, 2019).

La exclusión escolar es la negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lx imposibilita para el aprendizaje. En consecuencia, se clasifica a estas personas como in-educables. Situaciones dónde se ha negado la enseñanza, se pueden observar en las escuelas comunes como en las especiales, sostiene Cobeñas (2019) basándose en su trabajo de campo. Otra

situación de exclusión particular la encontramos, de manera no tan directa, en las escuelas especiales. Cobeñas (2019) a través de su estudio, expone que “si bien los alumnos asisten a la escuela especial, la institución no considera que lo hacen para educarse” (Cobeñas, 2019, p. 71). La escuela no los concibe como sujetos pedagógicos, y se conforma como espacio solo para rehabilitación y estimulación.

La segregación escolar es otra forma de violación a los derechos de las personas con discapacidad, la cual consiste en ubicar a los alumnos con discapacidades en las escuelas especiales, mediante argumentos médicos-psiquiátricos-psicológicos-pedagógicos, negándoles la posibilidad de asistir a la escuela común. Desde esta visión el foco está puesto en los alumnos, ya que son ellos los que no reúnen ciertas características para formar parte de la escuela común (Dubrovsky, 2018). Así, las designaciones, clasificaciones y derivaciones se basan en una perspectiva médico-pedagógica, que pasa por encima de las decisiones de los propios sujetos y de sus familias. A partir de lo cual, se puede apreciar cómo el foco está puesto en la persona con discapacidad y nunca en el cuestionamiento de los métodos de enseñanza escolares.

Como expone Cobeñas (2019) la educación inclusiva no se agota en incluir a las personas con discapacidad en la escuela común. Implica además una transformación de la escuela y sus agentes, que garantice los derechos de las personas con discapacidad y evite prácticas discriminatorias y opresivas. Como pudimos dilucidar no alcanzan las leyes y las transformaciones macrosociales, es esencial el rol de docentes comprometidos, como es el caso de Silvana Corso.

Silvana Corso, es directora de una escuela en las cercanías de Fuerte Apache, en Buenos Aires, que promueve prácticas inclusivas. Ella resalta a la heterogeneidad como parte constitutiva de la educación, en este sentido, cada persona tiene un estilo diferente de aprendizaje. Por lo tanto, la escuela debe reconocer esta cuestión, y brindar herramientas que garanticen la igualdad de oportunidades a través de la equidad. Es enriquecedor recuperar su testimonio, no solo por ser la directora de un colegio marcado por la pobreza y con una gran matrícula de alumnos con discapacidades, sino, además, por su relato en primera persona sobre cómo llevar a cabo una forma de educación que privilegie la diversidad.

En su charla TED “Menos por menos es más”, Silvia toca dos temas que tocan de manera directa lo comentado hasta ahora, sobre ciertas representaciones sociales acerca

de las personas con discapacidad y su enseñanza. Por un lado, las características que se atribuyen a las personas con una enfermedad o deficiencia, como por ejemplo “los down son cariñosos” y por el otro, el supuesto alejamiento de lo curricular para lo social que implica la educación a las personas con discapacidades.

Valentín es un alumno con síndrome de down que concurre a la escuela donde Silvia es directora, y es un caso particular que permitió poner en tensión la representación mencionada en el párrafo anterior. En resumen, Silvana expone que, a los días de ingresar al establecimiento, las alumnas de su curso presentaron las quejas respecto a Valentín, “cuanto culo y teta se le atravesaba por el camino, el tipo metía mano” comenta Silvana. El equipo intervino con la familia, se conversó con el psicólogo, el cual se refirió a Valentín como “una persona con síndrome de down, está tomado por su sexualidad, no tiene filtro” en lo cual estaba trabajando, por lo que no había una solución inmediata. Hasta que tocó a una alumna, novia de otro estudiante, la pareja llevó a Valentín a la dirección y le dijo a la directora “Silvana hacé algo con Valentín porque tendrá síndrome de down, pero boludo no es”. Este comentario llevó a Silvana a comprender cómo había comprado la representación de las personas con síndrome de down validada por la sociedad (y por el psicólogo en este caso). Valentín fue sancionado con más horas dentro de la escuela, y a la semana no volvió a tocar a ninguna compañera.

En lo que respecta al rol de la escuela inclusiva, Silvana comenta que su proyecto se dio a conocer a través de una nota periodística, uno de los comentarios fue: “es un excelente proyecto social, pero no académico”, otra representación social que trae a colación la de la escuela inclusiva. Esta escuela al estar marcada por dos tópicos, la discapacidad y la pobreza, cuenta para la sociedad, “con menos recursos, menos posibilidades, menos capacidades, menos contenidos, entonces es imposible llegar a la excelencia educativa”. Discurso que no solo es promovido por las personas ajenas a la escuela, sino, como comenta Cobeñas (2019) también se reproduce en los propios docentes de escuelas especiales. Esta concepción desconoce o invisibiliza las relaciones de poder dentro de las aulas, y específicamente cómo la “escuela común” ha dejado afuera a muchxs studentxs, debido a su clase social, a su etnia, a su identidad sexual, a lxs que poseen una discapacidad, entre otros, negando por completo la diversidad y también las complejidades de cada sujetx al momento de aprender.

La escuela es el lugar donde las diversidades se encuentran, la educación inclusiva nos permite re-pensar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y en particular, la idea

de lxs estudiantes como “sujetos activos”, que menciona Canale (2013). Estxs sujetxs cuentan con diversas experiencias, deseos, posibilidades, y trayectorias educativas diferentes, y el sistema educativo es el responsable del aprendizaje de cada unx de ellxs. Llevar a cabo un proyecto educativo inclusivo no es nada fácil, ya que pone en tensión ciertas bases del sistema educativo como la gradualidad y la simultaneidad, que tienden, en consecuencia, a la homogeneidad.

En este sentido, la educación inclusiva, viene a enriquecer la pedagogía crítica y los aportes de las teorías de género, como menciona Morgade (2011). Desde esta perspectiva pedagógica, se privilegia la experiencia subjetiva y la propia voz, es decir, las condiciones estructurales de dominación, donde no es lo mismo, ser hombre, ser mujer, ser blancx, ser migrante, ser trans, tener alguna discapacidad, entre otros.

El estudio de Cobeñas (2019) nos presenta una realidad educativa marcada por discriminaciones, segregaciones y exclusiones, si bien como comenta la investigadora, no hay datos oficiales al respecto, su estudio cualitativo muestra que estas formas de opresión se reproducen de manera generalizada. La experiencia directa de Silvana Corso, nos permite también observar cómo esta realidad puede transformarse y como lxs mismxs estudiantes dan a lxs docentxs las herramientas para deconstruir y desestabilizar las representaciones sociales de las personas con discapacidad. En este punto se puede dilucidar la relación de la propuesta de esta directora con la perspectiva constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje que menciona Canale (2013), ya que la relación entre lxs docentxs y sus alumnxs no se configura como asimétrica, sino, por el contrario, como un proceso compartido, donde todxs aprenden de lxs otrxs.

Educar para transformar

Como directora de una escuela inclusiva, Silvana presta especial atención a las diversas subjetividades que alberga la escuela, y, por lo tanto, los diversos procesos de aprendizajes que necesitan. En fin, si bien existen diversas barreras en el sistema educativo existente, que tienden a la homogeneización del alumnado, cuando la práctica docente es reflexiva y contextualizada, se pueden llevar a cabo grandes transformaciones educativas. Transformaciones que pueden trascender lo educativo, ya que la educación inclusiva, interpela a todxs, profesorxs y estudiantxs, y a lxs vínculos que construyen con lxs demás.

Referencias Bibliográficas

- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de Personas con discapacidad: Un Problema Pedagógico. En REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Canale, M.I. (2013). Cómo enseñamos. Material de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Corso, S. (2019). "Las formas de aprender son tan singulares como las huellas digitales". El independiente. <https://www.elindependiente.com.ar/pagina.php?id=216705>
- Corso, S. (2019). Menos por menos, es más. Charla TED. <https://www.youtube.com/watch?v=Gu0aCwg5tag>
- Dubrovsky, S. (2018). Educación común, Educación especial: Un encuentro posible y necesario.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. 1a ed. La Crujía.

LA ESCUELA INCLUSIVA, UN ESPACIO PARA TODOS

Castet, Julieta

castet.julieta@gmail.com

2020

*[...] y una noche sin mar, ni pesadillas
los Otros, esos Otros que inventamos los Otros
nos inventan nos recrean a su imagen y
a su semejanza nos convencen de que al fin
somos Otros y somos Otros, claro,
por suerte somos Otros.*

Benedetti, 1974, p. 79

Resumen

En la siguiente ponencia se abordará el concepto de educación inclusiva, analizando las tensiones presentes entre “la educación común” y “la educación especial”. Realizando un recorrido por la escolaridad de las minorías y la importancia de llevar la teoría a la práctica. Comenzando por analizar los debates sobre la educación de las personas con discapacidad enmarcados en dos grandes paradigmas y continuando con el abordaje de la educación inclusiva en la práctica docente, identificando falencias y desafíos de la educación especial.

Puntos de partida...

¿De qué hablamos cuando hablamos de escuela inclusiva? ¿cuáles son las tensiones presentes entre “la escuela especial” y la “escuela común”? ¿Por qué una familia siente tanta incertidumbre al ingresar a una escuela especial? ¿Por qué hay tanto por explicar si la escuela especial forma parte del sistema educativo? Estas son algunas de las preguntas que como docente de educación especial me gustaría poner en tensión.

Hace dos años me recibí de docente en el Instituto de Formación N°19. Durante mis prácticas y hoy ejerciendo como profesional identifico la falta de reconocimiento y desarrollo de la educación inclusiva en todo el sistema educativo.

Cuando entrás a una escuela especial, no hay magia, no existen capacidades especiales, las personas no atraviesan paredes, ni pueden volar. La escuela especial está formada por profesionales y alumnx como cualquier otra escuela. Formando parte de ella no necesito ni nombrarla como: “escuela especial”, para mí, es la escuela y en ella están mis alumnx.

Sin dudas que lxs alumnx de “la escuela especial” forman parte de las minorías que fueron desplazadas o que no tuvieron la oportunidad de transitar su escolaridad en “la escuela común”. Diariamente cuando un niñx ingresa a la modalidad se puede ver en las familias, los miedos, la incertidumbre, la falta de información y sobre todo la expectativa por encontrar un refugio para que sus hijxs puedan aprender. Siendo reconocidos como sujetos de derechos. Sería hipócrita de mi parte pensar que la escuela especial resume el concepto de la escuela inclusiva porque sin duda la escuela especial también discrimina y segrega a lxs estudiantes.

Como sostiene Cobeñas (2020) Los debates sobre la educación de las personas con discapacidad se enmarcan en dos grandes paradigmas: el modelo médico y el modelo social.

El paradigma del modelo médico produce una concepción de las personas con discapacidad como falladas o inferiores biológicamente. Dichas miradas implican que las diferencias en ciertos cuerpos y ciertas capacidades son comprendidas como disvalores. De modo que “ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima” (Barton, 1998, p. 24).

El modelo social entiende que “la discapacidad es una categoría social y política en cuanto implica prácticas de las regulaciones y las luchas por la posibilidad de elección, la potenciación y sus derechos” (Barnes, 1998, p. 24). Así, en articulación con los estudios sociales de la discapacidad se construyó el paradigma del modelo social, que comprende a la discapacidad como un efecto de las barreras que la sociedad impone sobre algunas personas con ciertas características (Barton, 2009). De modo que podemos afirmar que el modelo social de la discapacidad tiene un gran impacto ya que ha posibilitado a las personas con discapacidad salir del modelo de la tragedia personal para auto valorarse y además les ha servido para identificarse y agruparse, entre otros beneficios.

Este modelo social de la discapacidad que saca el foco del “déficit” y permite cuestionar y analizar los contextos y sus barreras permitió también repensar los sistemas

educativos. Dando lugar a la educación inclusiva. Entendiendo por educación inclusiva la incorporación de todxs lxs alumnxs, incluidas las personas con discapacidad, a la escuela común. Debiendo asegurar una correcta planificación y disposición de recursos en pos de la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la valoración y participación plena de todos sus miembros y de hacer efectivo el derecho a la educación en una lucha constante contra la exclusión.

Sentipensando territorios...

Tal como plantea Dubrovsky (2018) desde el punto de vista del sistema educativo se trata de superar el modelo de los sistemas paralelos. La historia de la educación especial, muestra que en sus orígenes se constituyó como un lugar paralelo, separado, externo a la dinámica del resto del sistema, especialmente diferenciado en cuanto a los modos y principios fundamentales de trabajo de la escuela primaria común.

La escuela común, normal, diseñada y organizada según un marco cronológico, curricular, didáctico para la normalidad sienta, en consecuencia, las bases de una supuesta anormalidad. La escuela especial, por su parte, se hizo cargo de esa anormalidad, construyendo “identidades especiales” que, como bien afirma Nuria Pérez de Lara (1998), a sabiendas de que no existen, se empeñan en hacerlas existir.

Cuando la discusión separa arbitrariamente la educación común de la especial se reproducen la discriminación, la segregación y la diferencia entre educación especial y común como sitios diferentes. Ahí es cuando las familias que acceden a educación especial, lo hacen frente a las puertas cerradas de la escuela común, ya sea por discriminación, por no acceso a los aprendizajes de lxs niñxs o por decisión de profesionales que trabajan con la familia y deciden su trayectoria.

Resulta primordial partir de una conceptualización de educación especial en donde todx alumnx es parte de un único sistema educativo y no parte de un área/ nivel en particular. Desde este paradigma, la escuela especial debe superar el paradigma de déficit por el del respeto a las diferencias. Poniendo en el centro de la reflexión la función primordial de toda institución educativa y la asunción de una responsabilidad única frente a todxs y cada unx de sus alumnxs, que es enseñar a todes.

Asumir esta responsabilidad significa generar espacios educativos ricos en experiencias que apunten al despliegue de las potencialidades de cada alumnx, sea éste alumnx de escuela común o de escuela especial.

Desde mi experiencia personal como docente cuando rompemos las paredes de la escuela y trabajamos con trayectorias educativas compartidas, cuando los proyectos exceden las modalidades se encuentran con puentes de aprendizajes. Con solo ver a les estudiantes interactuar, relacionarse, generar lazos y aprender juntos deja en claro que las barreras son impuestas y no son innatas a ninguna capacidad / modalidad.

Resulta importante destacar que este cambio de paradigma implica, al menos teóricamente, atender a las particularidades de cada alumnx, a sus necesidades, al respeto por su diferencia. Este cambio de paradigma también derivó, en algunas oportunidades, en/hacia la producción de un discurso, por lo menos engañoso, del tipo: todos somos diferentes, todos tenemos necesidades educativas especiales. Somos testigos de cómo, en ocasiones, se ha llegado a confundir o tomar como sinónimos la atención a la diversidad dentro de la escuela común y los problemas que esto trae aparejado.

Mercedes Viola (2014) nos invita a reflexionar acerca de cómo este cambio de paradigma llevó, por ejemplo, a no construir más escuelas especiales y trasladar a la mayoría de los estudiantes a “las escuelas comunes”. ¿Pero el sistema educativo estaba preparado para este cambio abrupto? La respuesta es no.

El cambio de paradigma para una educación inclusiva no trata de adaptar a les estudiantes a la dinámica escolar de los sistemas educativos ya establecidos. Es volver a la escuela permeable, es sacudir las estructuras para brindar la posibilidad de que todes les estudiantes encuentren su lugar en la escuela. Porque es un derecho adquirido por les niños ser aceptados por todas las escuelas y recibir el mismo currículum según el nivel.

En este sentido, resulta fundamental diferenciar integración de la simple “colocación”. Entonces, sí, en vez de focalizarnos en dónde será “colocado” cada niñx, empezamos a preguntarnos: dónde y cómo diseñar la enseñanza, necesariamente movemos del centro al niñx y su dificultad. En consecuencia, pensar en la enseñanza a partir de los principios que formula el currículum nos enfrenta con la necesidad de contar con herramientas para diseñar proyectos educativos acordes a los modos, tiempos y particularidades de aprendizaje de todxs lxs alumnx, incluidos por supuesto lxs alumnx de educación especial.

Retomando el texto de Dubrovsky (2018) y como docente reconozco la importancia de la intervención de la educación especial en los momentos más tempranos de la vida del individuo, entendiendo que esta posibilidad puede ser determinante de la futura trayectoria educativa del niño. Desde esta perspectiva, la intervención de la Educación Especial en niños pequeños en situación de riesgo o con patología de origen orgánico debe realizarse lo más tempranamente posible. También la autora reflexiona sobre los desafíos que se le hacen presentes a la educación especial hoy, estos son:

Rosa (1997, p. 150): “uno de los retos de la educación especial es la heterogeneidad de la población con la que trabaja. Aparecen sujetos con deficiencias y discapacidades muy variadas, de orígenes muy diversos, que aparecen en momentos madurativos muy diferentes, incluidos en entornos sociales y culturales muy variados...”

La formación docente, organizada generalmente sobre los mismos principios teóricos mencionados más arriba, formó tradicionalmente profesores por “especialidad”. Aunque este modelo de organización de las carreras subsiste, podemos vislumbrar una intención de instalar desde la misma formación inicial un plan que sustenta un cambio desde un modelo centrado exclusivamente en el déficit hacia un planteo que privilegia la formación pedagógica, con un aumento significativo de las asignaturas relacionadas con las didácticas.

Quizá sea el momento de asumir que debe reconocerse la necesidad de profundizar en la capacitación en aspectos vinculados a los diferentes dominios de conocimiento. Asimismo, el hecho de que los profesorado formen sólo en función del tipo de discapacidad, significa que aún las escuelas, como ya señalamos, están organizadas según este único criterio.

Para fortalecer nuestra postura referida a la existencia de un único sistema educativo para todos, necesitamos focalizar la tarea en función de los niveles educativos de modo de poder ofrecer trayectorias a nuestros alumnos que permitan facilitar la articulación entre las diferentes modalidades.

Horizontes anhelados...

Como cierre a lo anteriormente trabajado deseo en mi recorrido docente, posibilitar y habilitar trayectorias educativas inclusivas. La representación social de las

personas con discapacidad se deriva del discurso hegemónico. Este discurso se sustenta, puede decirse en términos generales, en el modelo médico de la sociedad que ve a las personas con discapacidad como incompletas, alejadas de la “norma”. La discapacidad ha sido tradicionalmente considerada como un problema que afecta únicamente a lxs individuos particularmente, como un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunxs sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina, la psicología y la pedagogía. ¿Cuánto más vamos a seguir avanzando en la reproducción de prácticas coloniales, que segregan y diferencian a unxs por encima de otrxs? ¿Cuánto más vamos a avalar prácticas que por sobre todo no posibilitan la identificación y representación de la diversidad de cada unx? Si de algo estoy segura es que solo anhelo darles un mundo de posibilidades para que puedan sentirse libres de elegir ser. No es cuestión de salvarnos, es cuestión de encontrarnos, ahí con el cuerpo, con nuestras vulnerabilidades, con nuestros dolores para juntxs construir algo mejor.

Referencias Bibliográficas

Dubrovsky, S. (2018). Educación común, Educación especial

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas.

Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía Queer? O, no leas tan recto. Chile: Centro de estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Viola, M. (2014). La educación nos incluye a todos. Charla TEDx.
<https://www.youtube.com/watch?v=EFNIgg4e780>

LA VOCACIÓN DE LA INCLUSIÓN

Cabrera, Luciana Gonzalez

gonzalezluciana2000@gmail.com

2020

Generando la inclusión

El tema elegido es “Discapacidad e integración de las minorías” a través de mi trabajo quiero visibilizar que es posible la educación inclusiva, ya que toda mi secundaria la realicé con una persona con discapacidad en el aula y crecí con directivos que decían que no era posible, que la hacían pasar de año porque “igual no iba a aprender por lo menos que tenga el título”, yo desde mi inocencia y desconocimiento creí muchas de estas cosas y las naturalicé aunque siempre intenté explicarle y enseñarle en lo que podía, muchas veces terminaba poniendo su nombre en mis trabajos como si eso fuera de ayuda para ella. Con el trabajo no solo busqué mostrar que es posible una educación inclusiva sino desnaturalizar pensamientos propios y usar la ponencia como otra herramienta de aprendizaje para no hacer lo mismo con mis futuros alumnos y deseando que nadie más lo haga.

Para realizar el trabajo me basé en la Normativa Nacional que sustenta las políticas de integración:

1. Ley Federal de Educación (1993).
2. Plan Nacional de Integración. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Especial (1986).
3. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documentos para la Concertación, Serie A, N 19. Consejo Federal de Educación (1998).
4. Proyecto 8, Plan Social Educativo, “Apoyo a Escuelas de Educación Especial”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (1998).
5. Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y Promoción. Documentos para la Concertación, Serie A, N° 22. Ministerio de Cultura y Educación (noviembre 1999).

Toda persona que se enfrente a alguna de estas u otras trabas puede presentar un reclamo ante el Ministerio de Educación de su provincia y realizar la denuncia en el INADI o en la línea nacional Convivencia: 0800-222-1197.

Nuevo Plan Educativo

"Nunca podrá leer o escribir"; "¿Para qué quieren que estudie?"; "Mejor, que aprenda algún oficio"; "Atrasa al resto". Son algunos de los comentarios que reciben las familias que luchan para que sus hijos sean incluidos en las escuelas.

Con el cuerpo cansado, el ánimo por el suelo, la frustración por las nubes, padres y madres de personas con discapacidad siguen buscando escuelas que acepten a sus hijos, sabemos que negar la matrícula por motivos de discapacidad es un acto de discriminación que viola el derecho a la educación inclusiva; La exclusión de la escuela es la pérdida de derechos y para evitar esto se desarrollaron políticas de inserción escolar para quienes quedaron excluidos del sistema, en estas se tiene que garantizar una educación sin discriminación a través de la integración escolar, con el contacto entre ambas escuelas para las personas que antes solo podían acceder a la escuela especial.

Para tener un sistema educativo inclusivo no alcanza con asegurar la asistencia a las escuelas de nivel, las escuelas deben transformarse y aunque la matrícula de personas con discapacidad en escuelas de nivel creció un 400% en 15 años, aún es grande la deuda.

Con las políticas de inclusión se busca ofrecerles un ambiente educativo lo menos restrictivo posible; con derecho a no ser discriminados por el sistema educativo y a recibir un tratamiento adecuado. La presencia de personas con necesidades especiales en las escuelas los hace visibles, pero no garantiza que se beneficien con el proceso educativo del aula; La integración exige responsabilidad personal frente a la propia deficiencia y la de la escuela se debe reconocer a ese alumno como sujeto, hablarle, y escuchar sus demandas.

La relación del individuo con discapacidad y la sociedad desde un abordaje histórico, tuvo modelos médicos organicistas, modelos psicopedagógicos y modelos de integración plena. Antes se reunía a los niños con el mismo diagnóstico, la homogeneidad se enfrentaba con la heterogeneidad de las distintas posibilidades de cada estudiante, no solo diferencias en las discapacidades sino de orígenes culturales, sociales y de momentos

madurativos. Se veía la discapacidad centrada en el sujeto y su dificultad y no en la responsabilidad social de las instituciones, incluso se creía que las maestras integradoras eran para los alumnos y no para los docentes.

Hasta hace poco la educación especial ha sido una educación paralela, hoy en día a la educación especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas que en edad escolar presentan necesidades educativas especiales, por eso se necesita crear equipos multidisciplinares que atienden todas las necesidades, no sirve que se delegue todo en la maestra integradora.

La escuela debe reconocer las diferencias y adaptarse desde el desarrollo del currículum para que esta proporción a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender y no desde la simplificación o la homogeneización como se cree ya que se confunde la atención a la diversidad con los problemas de la conducción del aula (ACIJ; 2013) sino por la utilización de un enfoque flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales.

Hoy buscamos que los docentes trabajen colaborativamente con el personal de apoyo escolar y no de forma aislada. Las adaptaciones curriculares necesarias para cada caso deben ser revisadas por especialistas en educación especial, con la colaboración del docente del área y contar con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación.

La formulación de un plan educativo personalizado, con alcance a largo plazo basado en las adecuaciones curriculares no sólo debe hacer referencia a los objetivos, sino también a la secuencia y la organización de los contenidos (conceptos, hechos, procedimientos y valores), a la dinámica en la clase y fuera de la misma, así como al sentido de la evaluación.

El modelo educativo-pedagógico, tiene como objetivo determinar las necesidades que presenta una persona para alcanzar el bienestar social y entenderla en su individualidad, ya que cada caso es singular y específico, alejándonos de etiquetas generales, para detectar e intervenir temprano en las alteraciones del desarrollo evitando que se agraven. n el contexto sociocultural actual de políticas neoliberales donde muchos quedan marginados, una atención temprana puede modificar la futura trayectoria educativa y por lo tanto social.

La escuela no puede ser nunca más un medio de homogeneizador. Las escuelas inclusivas se centran en construir espacios, entornos que permitan hacer frente a las necesidades individuales. No se trata, de incorporar a este alumnado a entornos diseñados para las personas sin discapacidad.

La atención se centra en lo que la persona puede llegar a ser y hacer, y se promueve su integración total. La inclusión de personas con discapacidad en la educación estimula al resto a estudiar más y a superarse, y le brinda a la escuela la posibilidad de revisar y mejorar sus prácticas de trabajo. En el trabajo colaborativo, los compañeros crecen en virtudes, respeto y solidaridad. Además, se cambia las actitudes de discriminación desde los más chicos para crear y sociedades integradoras, se aprende conjuntamente.

Gracias a los avances tecnológicos, neurológicos y pedagógicos hoy en día podemos tener una visión más amplia de lo que conlleva cada caso de discapacidad, se debe ofrecer información del desarrollo del aprendizaje y avances del alumno; buscar vías para facilitar y fomentar los aprendizajes dependiendo las características individuales y grupales; usar la diversidad recursos y metodologías en el aula con el apoyo en los medios digitales; fomentar las relaciones escuela-familia-alumno.

Como menciona Dubrovsky (2018) Vygotsky planteaba para las maestras especiales lo mismo que debe tener hoy un docente de escuela, dar hábitos y conocimientos necesarios para la actividad laboral y cultural y estimular a los niños al interés por el ambiente que los rodea. Todos deben aprender lo mismo y recibir la misma preparación para la vida futura, se tiene objetivos comunes por diferentes caminos por eso docentes especiales mencionan que las “nuevas” enseñanzas del plurigrado, aceleración y nivelación se utilizaban hace mucho tiempo en las escuelas especiales.

En una de las entrevistas realizadas a una miembro del equipo de integración, estudiante para maestra informal expresa que su rol como docente integradora debe ser el de "apoyar y supervisar al maestro para que pueda desempeñarse autónomamente en el proceso de integración y con respecto al niño para seguir su evolución, e intentar favorecer el desarrollo de las capacidades en las áreas de menor dificultad para el alumno".

La madre de una alumna integrada me comenta que “buscan escuelas pequeñas con un trato más personalizado hacia los alumnos" pero que intentan seguir las recomendaciones de docentes integradoras ya que "en los casos en los que la escuela

común se ve obligada a aceptar al alumno, la integración resulta conflictiva y poco beneficiosa". Cada alumno construye su trayectoria educativa y el sistema en su conjunto es responsable de su aprendizaje, el éxito es por el acuerdo entre adultos.

Se ven casos donde las escuelas de nivel no aceptan a personas con discapacidad y casos donde padres y madres no comprometidos entorpecen el procedimiento no llevándolos a las clases de la escuela especial o a los tratamientos como fonoaudiología, control de medicación, fisioterapia, kinesiología, etc. que indica la maestra especial. La madre entrevistada expresa "No siempre todos tiran para el mismo lado, cuando no hay capacitación y recursos es difícil; Ambas escuelas deben aportar mucho y estar presentes junto con los padres, pero no siempre se da".

Las dificultades que ambas personas entrevistadas expresaron refieren a: 1) características institucionales-organizativas del sistema educativo común y del especial, y la relación entre ambos ya que muchas veces las escuelas no aceptan los cambios propuestos por el equipo de docentes especiales. La madre entrevistada comenta sobre su experiencia "La escuela especial carece de recursos (docentes, materiales y económicos) Sus docentes son sólo de nivel primario y acompañan en otros niveles superiores ante la ausencia de docentes con mejor capacitación y herramientas".

2) la formación del docente de la escuela de nivel ya que muchas veces tienen miedo al trabajar con niños que tienen discapacidad y delegan todo en docentes especiales.

3) como mencionamos antes el rol de los padres en el proceso de integración. La madre entrevistada dice que "Depende del compromiso y la intervención constante de cada familia para alcanzar mejores objetivos de capacitación y socialización".

Lo beneficiosa que puede resultar la integración para las personas con discapacidad, se relaciona además con la identificación personal. Ya que la escuela es una oportunidad de identificación con respecto a las personas del entorno, ofrecerles un espacio en la escuela beneficia estos procesos. Esta experiencia produce efectos a nivel de la conducta corporal, la formación de los hábitos, el desarrollo lingüístico y la creatividad, ampliando los recursos frente al aprendizaje. La escuela aparece como un escenario para el desarrollo de la comunicación, lo que estimula un mayor intercambio entre pares.

Construyamos trayectorias educativas inclusivas

Retomando lo antes explicado quiero citar a Elsa Guiastrenec, coordinadora del área de Educación Especial en la Dirección de Formación Continua de la provincia de Buenos Aires quien menciona puntos claves para una educación integradora:

- * Se necesitan altas expectativas para partir de las fortalezas, respetando y reconociendo las necesidades de cada alumno.
- * Es fundamental la capacitación docente para ofrecer herramientas que mejoren las prácticas de aprendizaje, donde todos aprenden y todos enseñan.
- * Incorporar el trabajo colaborativo, si el personal de apoyo trabaja de forma aislada no hay inclusión.
- * Incluir estrategias innovadoras.
- * Los alumnos deben estar en el aula, si el niño trabaja fuera del aula se lo excluye del diseño curricular, no hay inclusión.
- * La escuela debería trabajar en la inclusión de la diversidad incorporando con asesoramiento del equipo de integración de la escuela especial. Y la escuela especial debería transformarse en una escuela dinámica, aceptando la idea de tránsito de sus alumnos y docentes hacia la escuela de nivel.

Las escuelas especiales realizan integración social como estrategias de las políticas de integración y no discriminación. Para ello, la escuela especial diseña actividades que deben ser acordadas y llevadas a cabo junto con la escuela de nivel y compartidas con pares del niño en experiencias que no comprometan áreas en las que el alumno presenta sus mayores déficits. Al implementar una integración social para sus alumnos, la escuela especial facilita oportunidades de inclusión que culminan con la integración en la vida social.

La formación ética, el aprendizaje de actitudes responsables y no discriminatorias ante las diferencias que buscamos como docentes involucra un aspecto esencial de la educación que las escuelas deben asumir como parte de la formación destinada a futuros miembros responsables de la sociedad.

No podemos darnos por vencidos frente a las dificultades de un alumno justificándonos en el desconocimiento, debemos formarnos de manera integral para que

nadie quede excluido de la escuela y sus aprendizajes, pero además para que nadie quede con una visión de la vida social que no busca la escuela. Hemos mencionado la formación de la identidad y el pleno desarrollo para la vida laboral y social de la persona con discapacidad y hemos mencionado el respeto a la diversidad, la empatía, ayuda al otro y la no discriminación como puntos claves para los compañeros de aula de la persona con discapacidad. Con tantos puntos a favor no puede seguir existiendo una escuela no inclusiva, la necesitamos para los alumnos de hoy y para los ciudadanos de mañana.

Referencias bibliográficas

Artículos Periodísticos

Sánchez Caballero, D. (21/05/2018). “La educación inclusiva aporta más a la persona sin discapacidad que a quienes la tienen”. El diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/05/21/la-educacion-inclusiva-aporta-mas-a-persona-sin-discapacidad-que-a-quienes-la-tienen/>

Cullen, L. (02/03/2020). Vuelta a clases: el desafío de combinar las diversas capacidades de los chicos en una misma aula. ACIJ. <https://acij.org.ar/vuelta-a-clases-el-desafio-de-combinar-las-diversas-capacidades-de-los-chicos-en-una-misma-aula/>

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (03/12/19). Conseguir vacante escolar: trámite para algunos, odisea para otros. ACIJ. <https://acij.org.ar/conseguir-vacante-escolar-tramite-para-algunos-odisea-para-otros/>

Zolezzi, C. (27/09/2019). Educación inclusiva: un camino difícil para muchos padres, pero posible. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/todos-misma-aula-mas-chicos-discapacidad-van-nid2258761>

Gobierno nacional

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (16/10/2019). Materiales educativos para fortalecer la inclusión en las escuelas. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ya-estan-disponibles-los-materiales-educativos-para-fortalecer-la-inclusion-en-las-escuelas?4>

YouTube

Save the Children. (08/11/2013). Fomentando una educación inclusiva.
<https://www.youtube.com/watch?v=vKXAQsooSx8>

ACIJ. (2019). Tres prejuicios de la educación inclusiva. <https://youtu.be/sOtp1S4C1Uk>

Educación Santa Fe. (22/11/2016) “La inclusión, un compromiso, Canción de las docentes del Jardín 1005” <https://www.youtube.com/watch?v=K3zqzke-v0>

Libros

Dubrovsky, S. (2018). Educación común, Educación especial.
https://drive.google.com/file/d/1oqKTL0BtQ5PqPJe_DQY0DjwfYXwNQcrr/view?usp=sharing

Freidín, B., Móndeolo, R., Navarro, A. y Rosenbaum, Z. (2003). La escuela especial frente a la integración. Biblioteca Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigguaba/20161115102725/Escuela.pdf>

Lus, M. A. (1988). De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós.

Ortiz Jimenez, L. (2018). Atención Socioeducativa a personas con discapacidad y/o dependencia.

EJE TEMÁTICO

EDUCACIÓN

AMBIENTAL INTEGRAL

LA EXPERIENCIA “GUARDIANES DE LAS AVES MARINAS”. UN PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL SOBRE LOS ALBATROS Y EL MAR

Vouilloz, Mikaela

mikavouilloz@gmail.com

2021

Resumen

A continuación se presentan algunas notas y reflexiones sobre educación y educación ambiental. Se sintetiza la situación ambiental sobre la cual se construye “Guardianes de las Aves Marinas” del Programa Marino de Aves Argentinas. Se narra la experiencia educativa desde 2016 al presente, su entramado legal e institucional, con sus preguntas, actores sociales, aspectos destacables, relevancia en el contexto actual, la pertinencia para una ciudad como Mar del Plata y también sus aspectos a mejorar y contradicciones. Se propone pensar intersecciones, tensiones y articulaciones entre dichos campos, así como entre las organizaciones de la sociedad civil y las escuelas. Se abren preguntas, sin ánimo de responderlas o cerrarlas, con la intención de que sirvan para avivar el debate sobre la educación y el ambiente.

En esta ponencia se narra la experiencia educativa “Guardianes de las Aves Marinas” del Programa Marino de Aves Argentinas¹ que se desarrolla en la ciudad de Mar del Plata desde el año 2016. Aquí no se pretende abordar exhaustivamente las preguntas planteadas. Sin embargo, entiendo que la experiencia “Guardianes...” nos acerca posibles respuestas desde lo narrativo-biográfico y es modelo para pensar aplicaciones de la nueva ley en articulación con las instituciones que históricamente se han ocupado de la cuestión ambiental a distintas escalas (local, nacional e internacional).

¹ Fundada en 1916, Aves Argentinas, es la organización ambiental más antigua de Argentina y una de las más antiguas de Latinoamérica. Se dedica a la investigación, educación, gestión para conservación de las aves y sus ambientes. Es socia de BirdLife International. En su web se actualizan los programas y proyectos frecuentemente: <https://www.avesargentinas.org.ar/>

La situación ambiental en la que se trama y construye “Guardianes de las Aves Marinas”

Los albatros y petreles son aves marinas pelágicas pertenecientes al Orden Procellariiformes (Hickman, Roberts y Parson, 1998). Tienen historias de vida particulares, caracterizándose por ser longevas (pueden vivir más de 60 años), tener madurez tardía y una baja fecundidad. Pasan la mayor parte de su vida volando sobre el mar pudiendo alejarse más de 5.000 kilómetros de sus sitios de nidificación para buscar alimento (Vouilloz y Tamini, 2020). Dada su biología y ecología, pueden atravesar en un sólo día “territorios” cuya jurisdicción depende de diferentes Estados nacionales. Los albatros y los petreles son el grupo de aves más amenazado de extinción en todo el mundo² (Sullivan y otros, 2006; Phillips, y otros, 2016; Tamini y otros, 2015). En 2001 se reconoció a la pesca (de palangre, arrastre y de cerco) como la mayor amenaza a nivel global para estas especies. En nuestro mar, en particular, el mayor problema que enfrentan es la captura incidental (o bycatch) en artes de pesca de arrastre. El mayor impacto para la conservación de los albatros se da en la flota pesquera de buques congeladores merluceros (Tamini y otros, 2015). Sintéticamente, las aves buscan alimento -desechos que produce el barco- y, durante la pesca, impactan con los cables de arrastre de pesca lo que a menudo les ocasiona la muerte. Además, los albatros y los petreles enfrentan otros problemas de conservación en sus sitios de nidificación, la contaminación marina, el cambio climático, etc. (Phillips y otros, 2016).

El Acuerdo sobre la Conservación de Albatros y Petreles (ACAP)³ procura, a través de sus 13 Partes, conservar a los albatros y petreles coordinando actividades internacionales con el objeto de disminuir las amenazas sobre las poblaciones de estas aves marinas. El Estado argentino firmó el Acuerdo en 2006 aprobado a través de la Ley Nacional N°26.107. En 2019 el Comité Asesor de ACAP declaró que las 31 especies comprendidas en el acuerdo aún se ven amenazadas por una crisis de conservación, y miles de albatros, petreles y pardelas mueren cada año como resultado de las actividades pesqueras.

²Las actualizaciones de las categorías de conservación por especie pueden consultarse online en la web: <https://www.iucnredlist.org/search?taxonomies=22672851&searchType=species> Visto: 25/06/21

³ Página Oficial: <https://www.acap.aq/es/>

El Programa ATF de BirdLife International, financiado por la Royal Society for the Protection of Birds (RSPB), actualmente se ocupa de la investigación y conservación de estas aves en Namibia, Sudáfrica, Chile y Argentina. En Argentina se desarrolla a través del Programa Marino de Aves Argentinas. Al mismo tiempo es a través de estas especies que se proponen medidas para conservar su ambiente: el mar. Luego de 12 años de investigaciones y gestiones impulsadas por el Programa Marino de Aves Argentinas, se comprobó la eficiencia de un dispositivo disuasorio de aves, llamado líneas espantapájaros (LEP), que reducen en un 90% la mortalidad de estas aves en dicha flota (Tamini y otros, 2015). La utilización de LEP es obligatoria desde 2018 por Resolución N°3/2017 del Consejo Federal Pesquero en operaciones pesqueras de los buques congeladores con red de arrastre de fondo para impedir el contacto de las aves marinas. Argentina, a través de “Guardianes...”, cuenta con una propuesta de educación ambiental integral articulada a las actividades de investigación a bordo de buques pesqueros e institucionalizada en las escuelas.

Sobre Guardianes de las Aves Marinas

En Mar del Plata, una de cada tres personas vive de la pesca o está vinculada a esta actividad productiva. La ciudad aún tiene el principal puerto pesquero del país. Dado que una gran mayoría de los tripulantes de buques pesqueros (y sus familias) viven en ella y que el desconocimiento sobre el problema ambiental brevemente expuesto es todavía mayúsculo, en 2016 empezó a diseñarse “Guardianes de las aves marinas”. Mi tarea entonces, como responsable de la propuesta desde el inicio, es trabajar con los diferentes actores sociales de la comunidad educativa y pesquera para visibilizar y problematizar dicha situación.

“Guardianes...” es una propuesta de educación ambiental integral estrechamente articulada con prácticas de investigación y gestión en el marco del Programa Marino de Aves Argentinas. Su objetivo es problematizar, sensibilizar, narrar, en suma, educar, en relación a los problemas ambientales que afectan a los albatros y petreles, y por supuesto, al mar. La propuesta cuenta con el aval institucional de la Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredón. En 2019 fue declarada de interés de por el Honorable Concejo Deliberante del partido de Gral. Pueyrredón (Número de Registro: R-4514,

Expediente H.C.D N° 1552 Letra UC Año 2019)⁴. Todos los talleres y actividades desarrollados en el marco de “Guardianes...” son gratuitos. Hasta el presente, participaron cerca de 8000 niños/as y jóvenes de más de 40 escuelas públicas -tanto municipales como provinciales- y privadas en la ciudad de Mar del Plata. Entre un 35-40% de estos niños/as y jóvenes tienen un familiar que trabaja en la pesca. También se han desarrollado actividades en escuelas de Miramar, Santa Clara y Mar de Cobo.

En la actualidad, cuenta con cuatro propuestas educativas, cada una adaptada a un nivel educativo diferente, siguiendo los diseños curriculares correspondientes y atendiendo a la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En el marco de la pandemia por COVID-19 se adaptaron todas las propuestas al formato virtual teniendo en cuenta el bajo nivel socio-económico de la población con la que se trabaja. Participan de “Guardianes...” niños/as desde los 4 años hasta jóvenes de secundaria. A su vez, se firmó un acuerdo académico con la Escuela Nacional de Pesca “Comandante Luis Piedra Buena” y desde 2019 se realizan capacitaciones gratuitas a pilotos de pesca, pilotos de pesca de primera y capitanes sobre identificación, historia de vida y medidas de mitigación para reducir la captura incidental de albatros y petreles en las pesquerías del Mar Argentino.

Por otro lado, se desarrolla una gran diversidad de actividades educativas desafiando “las fronteras del aula”. Por ejemplo, organizamos y participamos de eventos como: cursos intensivos para docentes, concursos de cuentos, dibujos y pintura, campañas ambientales de conservación marina, festivales ambientales, conferencias y charlas virtuales vía transmisión virtual, salidas interpretativas a la playa y acompañamos proyectos escolares de ferias de ciencias. En 2018 se generó un intercambio de experiencias educativas vinculadas al aprendizaje sobre albatros entre la escuela Nueva Pompeya (Mar del Plata, Argentina) y Sunnyside Primary School of Conservation “Ocean Defenders” (Glasgow, Escocia). También celebramos en la ciudad el Día Mundial de los Océanos (08/06, ONU)⁵ y el Día Mundial de los Albatros (19/06, ACAP)⁶.

Finalmente, se publicaron cuatro libros: uno para marineros (Vouilloz y Tamini, 2020), otro para docentes de todos los niveles educativos (Vouilloz, 2021), y el libro-

⁴ Honorable Concejo Deliberante. (2019). Reconocimiento al proyecto “Guardianes de las aves marinas”, que promueve la protección del medio ambiente y la vida silvestre. <https://www.concejomdp.gob.ar/prensa/gacetillas/gacetilla.php?id=1166>

⁵ Naciones Unidas. El océano: vida y medio de subsistencia. <https://www.un.org/es/observances/oceans-day>

⁶ ACAP. (2021). WAD 2021. “Garantizar pesquerías amigables para los albatros”. <https://www.acap.aq/es/world-albatross-day/wad2021-garantizar-pesquerias-amigables-para-los-albatros>

álbum infantil “Emilia Guardiania” (Vouilloz y Prado, 2020) y su traducción al inglés “Emilia, guardian of the seabirds”. Todas las publicaciones pueden descargarse gratuitamente de la página web de Aves Argentinas. Además, se imprimieron 1000 ejemplares de “Emilia guardiania” que fueron donados a bibliotecas municipales (Ordenanza N° 19191/2021) así como a escuelas y jardines. Por supuesto, estas publicaciones fueron pensadas con perspectiva de género, fundamental en la práctica educativa y ambiental.

Las estrategias didácticas son diversas y dependen del nivel educativo y del contexto. Incluyen: narración de cuentos, charlas multimedia, juegos, juegos y dinámicas cooperativas, experiencias significativas con otros sentidos como el sonido, espacios de debate, creación de proyectos y piezas de comunicación ambiental, entre otras. Se utilizan materiales específicos como albatros y petreles de peluche en tamaño real (un albatros ceja negra *Thalassarche melanophrys* de 2,4 metros de envergadura y un petrel de barba blanca *Procellaria aequinoctialis* de 1,3 metros de envergadura), redes de pesca de arrastre y líneas espantapájaros en tamaño aula. Desde que empecé en el proyecto suelo bromear que voy a las escuelas con “la valijita de la señorita Olga” (Cossettini y Cossettini, 2001) sólo que más grande, una en la que entran los albatros. Las/os niñas/os que participan de nuestros talleres reciben un certificado de “Guardián/na de las Aves Marinas”, entendiendo su rol fundamental en el proyecto y la conservación del mar que se desarrollará más adelante. Además, se les entregan materiales educativos y la opción de un registro gratuito en la página web de Aves Argentinas. Con el registro reciben otros materiales educativos periódicamente como revistas, guías de campo, audiovisuales y cuadernillos de observación con los que pueden continuar aprendiendo sobre las aves y el mar. Asimismo, se entregan materiales a los docentes y responsables de la biblioteca escolar.

Notas para reflexionar sobre las escuelas, el ambiente y la educación ambiental

“Guardianes...” surge como propuesta del Programa Marino de Aves Argentinas. Sin embargo, en el movimiento, en la experiencia territorial se nutre, construye y reconstruye a partir de los aportes, ideas, críticas, demandas de docentes, directivos y, especialmente, de los niños/as y jóvenes. Con ellos/as exploramos y creamos formas de

acercarnos a conocer ese ambiente que -excepto que nos embarquemos- no podemos “pisar” y reconocemos las dificultades de aprehender lo ambiental pelágico o coloquialmente, en “altamar”. Es decir, recorreremos ese doble territorio escolar y marino, y trabajamos construyendo una “escuela que cuida al mar” (Vouilloz, 2019). A su vez, los niños/as, hijos/as de familias tradicionalmente pesqueras, tienen un conocimiento previo que enriquece y hace propia la experiencia de “Guardianes...” (Carretero, 1997). La participación de los jóvenes en este proyecto en particular requeriría un estudio aparte, es más difusa, afectivo-cognitiva (González-Anleo Sánchez, 2012) y estocástica. Al mismo tiempo, por supuesto, el proyecto creció a partir de los intercambios con quienes entendemos que son actores sociales fundamentales en el tema: los marineros. Así la propuesta articula a actores de la educación (Secretaría de Educación, Secretaría de Cultura, Inspectores, Directivos/as, Docentes, niños/as y jóvenes) y actores de la pesca (Escuela Nacional de Pesca, Sindicato de capitanes de pesca, pilotos de pesca, marineros, etc.). La biología y conservación de los albatros, desafía constantemente nuestra percepción (geográfica, temporal, sonora, etc.), nos sitúa en un espacio desconocido y abre pregunta tras pregunta. En este proceso, la producción de literatura específica, que surge como demanda de los/as niños/as y los/as docentes, sin pretenderlo, desacopla contenidos ambientales sobre el mar y las especies que mayormente se producen en otras latitudes y se importan sin contexto socio-histórico y político.

Me interesa apuntar aquí, sin ser exhaustiva, algunas cuestiones relacionadas a las discusiones sobre las corrientes/tradiciones educativas (Freire, 1968/2015; Carreño, 2000, Pineau, 2001, Weissmann, 2017; Walsh, 2014; Yedaide, 2014) y su relación con las discusiones sobre las corrientes/tradiciones en educación ambiental (Sauvé, 2004; Tréllez Solís, 2004; Vouilloz, 2021; Weissmann, 2017). Desde mi punto de vista, problematizar el modo en que comprendemos el ambiente (y su diferenciación con otros conceptos como ecología, naturaleza, etc.), es fundamental para la comprensión de las dimensiones ontológica, epistemológica e ideológica (Carman, 2011; Descola y Pálsson 2011) en educación ambiental. No es lo mismo una educación ambiental basada en premisas liberales e individualistas que una basada en, por ejemplo, la justicia social o el buen vivir. Por otra parte, la didáctica de la educación ambiental tiende a romper con las pedagogías tradicionales y se nutre de prácticas, sentidos, procesos, estrategias que son descriptas por Weissmann (2017) como “la otra educación”. Es decir, de la educación alternativa. La educación ambiental también recupera

tradiciones de la recreación, el naturalismo y la interpretación de la naturaleza (Alforja, 1996; Arango y otros, 2009; Cornell, 1989; Tilden, 2006). Aquí aparece una cuestión muy interesante para pensar lo ambiental en relación y disputa con lo alternativo y lo decolonial (Ramallo y Martínez, 2017). Asimismo, repensar una historia de la educación ambiental en Argentina, como señaló hace ya 20 años González Gaudio (2001), permitiría revisar de manera situada dichas tramas, lo que a su vez contribuiría a la comprensión del rol de las organizaciones de la sociedad civil ambientales en la educación ambiental y la escuela, como la que aquí se narra. “Guardianes...” como proyecto de educación ambiental, en este sentido, tiene una relación dialéctica con la escuela y la educación tradicional. Interviene y se desarrolla en un espacio educativo formal tradicional desde una concepción y práctica alternativa y crítica. Podrían narrarse varias situaciones que darían cuenta de ello. Por ejemplo, en 2019, “Guardianes...” participó del Encuentro de Estudiantes de Biología (ENEB). Fui convocada por un grupo de estudiantes de la organización que además formaban parte del centro de estudiantes de la FCEyN y conocían el proyecto. Su preocupación era la salida laboral de jóvenes profesionales y la necesidad de alternativas “al recorrido CONICET” típico de esa disciplina. En el taller participaron más de 90 jóvenes de todo el país que desconocían la extensión universitaria y la tarea docente en el ámbito “informal” (alternativo) y de las organizaciones ambientales. Las reflexiones de los jóvenes en ese taller me resuenan hasta hoy. En suma, “Guardianes...” es una propuesta de educación ambiental que surge como preocupación por fuera de la escuela tradicional pero que sin embargo vuelve sobre esta para abrir intersticios, crear nexos, vínculos entre actores sociales de ámbitos diversos y que le hace preguntas a la escuela: la pregunta por el mar en los contenidos curriculares, por la conciencia ambiental (González-Anleo Sánchez, 2012) sin caer en discursos que criminalizan las actividades productivas (como la pesca), y también, por lo ambiental como constitutivo de la vida social. Finalmente, se ocupa, a su manera, de al menos tres leyes: la Ley de Educación Nacional (N°26.206), la Ley sobre el Acuerdo sobre la Conservación de Albatros y Petreles (N° 26.107) y recientemente, la Ley de Educación Ambiental Integral (N°27.621).

A pesar de todos los aspectos positivos señalados, entiendo que existen contradicciones (ineludibles) en una propuesta como “Guardianes...”. ¿Una educación ambiental crítica, situada, pero financiada con fondos extranjeros? Sí. Allí hay tensiones. Especialmente, en torno a la disputa por la soberanía de las Islas Malvinas que no puede

soslayarse en una discusión sobre un proyecto ambiental del Mar Argentino. Es evidente que lo que ocurre en territorio y la visión con la que se propuso “Guardianes...” está muy alejada de la lógica de financiamiento y que los fondos internacionales facilitan la creación de puestos de trabajo para sostener investigaciones, gestiones y proyectos educativos estratégicos que para el Estado aún no son prioritarios. Al mismo tiempo, los fondos necesarios para el proyecto difícilmente puedan surgir de las familias de la comunidad pesquera. Muy por el contrario, lo que nos encontramos es que la niñez de las escuelas portuarias tiene niveles socio-económicos medio-bajos o bajos. Sin embargo, esta es una crítica posible al proyecto. Vinculado a esto, creo que son necesarias investigaciones que se ocupen de analizar el modo en el que las organizaciones ambientales⁷ producen y comunican contenidos y cómo estos se articulan con las instituciones educativas. Además, entiendo que es necesaria una mirada crítica acerca de cómo, a través de ellas, muchos contenidos producidos en otras latitudes se instalan⁸ en nuestras escuelas. Las organizaciones realizan aportes importantes diversos a problematizar lo ambiental. Sin embargo, qué ideología, tradición pedagógica y con qué objetivos raramente están sujetos a crítica, evaluación y reflexión. En este sentido, estas páginas son para mí una posibilidad de continuar reflexionando y repensando la propuesta en un ámbito “privilegiado” para ello.

Conclusión

“Guardianes...” debe mucho a docentes y directivos/as que eligieron, apoyaron y se apropiaron del proyecto, así como a muchas personas que en el devenir hicieron diversos aportes. También a compañeros y docentes de la carrera de Sociología (FH-UNMDP) que, mates mediante, hicieron preguntas, señalaron contradicciones y me ayudaron a escuchar donde sólo oía. Asimismo, integrantes del staff de Aves Argentinas han contribuido de muchas formas. Finalmente, “Guardianes...” empieza con la decisión política del coordinador del Programa Marino de destinar fondos para una propuesta educativa a largo plazo que tuviera espacio para el crecimiento, el movimiento y los vaivenes como las mareas y olas del mar y que encuentra siempre nuevos vientos (y

⁷ Especialmente aquellas que en la jerga coloquial se dicen “grandes organizaciones ambientales” como las que nuclea el Foro para la Conservación del Mar Patagónico y Áreas de Influencia (<http://marpatagonico.org/mar-patagonico/>)

⁸ El destacado de la palabra es adrede ya que es frecuente escuchar este tipo de palabras en ciertas organizaciones que entienden a los estudiantes como sujetos pasivos, ignorando incluso que son sujetos de derecho.

tormentas) para atravesar, como los albatros. No tengo más que palabras de agradecimiento para cada una de estas personas.

Referencias Bibliográficas

- Alforja Publicaciones de Educación Popular. (1996). “técnicas participativas para la educación popular”. Ilustradas. 7ma. ed. Buenos Aires: Lumen-HVMANITASCEDEPO. ISBN: 950-724-568-5
- Arango, N., Chaves, M. E., y Feinsinger, P. (2009). Principios y prácticas de la Enseñanza de la Ecología en el Patio de la Escuela. Instituto de Ecología y Biodiversidad. Fundación Senda Darwin, Santiago, Chile, 136 p.
- Carman, M. (2011). Las trampas de la naturaleza: Medio ambiente y segregación en Buenos Aires (1. ed.). Buenos Aires: CFE: CLACSO.
- Carreño, M. (2000). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. (Cap. 1, El movimiento de la escuela nueva). Madrid: Síntesis.
- Carretero, M. (1997). Cuando la mente va a la escuela. En: Introducción a la Psicología Cognitiva. Buenos Aires. Aique.
- Cossettini, O., y Cossettini, L. (2001). Obras completas. Ediciones AMSAFE (Asociación de Magisterio de Santa Fe), 653 p. ISBN: 987-9296-05-2
- Cornell, J. (1989). Sharing the Joy of Nature. Editorial Ibis S.A.
- Freire, P. (2015). Pedagogía del Oprimido. 1ed. (especial). Siglo Veintiuno Editores. 175 p. (Trabajo original mecanografiado en portugués en 1968).
- Descola, P., y Pálsson, G. (Coord.). (2001). Naturaleza y Sociedad. Perspectivas antropológicas. México: Siglo XXI Ediciones.
- González-Anleo Sánchez, J. M. (2012). Juventud, medio ambiente y crecimiento sostenible. Educación y Futuro, 26 (2012), 87-103. ISSN: 1576-5199
- González Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Desarrollo e Meio Ambiente, 3.

- Hickman, C. P., Roberts, L. S., y Parson, A. (1998). *Principios Integrales de Zoología* (4ta ed.). (F. Pardos, Trad.) Madrid, España: McGraw - Hill/Interamericana.
- Phillips, R., Gales, S., Baker, G., Double, M., Favero, M., Quintana, F., ... Wolfaardt, A. (2016). The conservation status and priorities for albatrosses and large petrels. *Biological Conservation*, 201, 169–183.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”. Pineau, P.; Dussel, I. & Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramallo, F. y Martínez, S. (2017). Cap. II. Más allá del territorio escolar: narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina. En: Weissmann, P. (2017) (comp.) *La otra educación: relatos de experiencias*. 1a ed. - Ituzaingó: Maipue, 2017. ISBN 978-987-4413-25-3
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental. En Sato, Michèle, Carvalho, Isabel (Orgs.). *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Catadra de investigación de Canadá en educación ambiental Université du Québec à Montréal, 22.
- Sullivan, B., Brickle, P., Reid, T. A., Bone, D. G., & Middleton, D. A. (2006). Mitigation of seabird mortality on factory trawlers: trials of three devices to reduce warp cable strikes. *Polar Biology*, 29(9), 745-753.
- Tamini, L. L., Chavez, L. N., Góngora, M. E., Yates, O., Rabuffetti, F. L., & Sullivan, B. (2015). Estimating mortality of black-browed albatross (*Thalassarche melanophrys*, Temminck, 1828) and other seabirds in the Argentinean factory trawl fleet and the use of bird-scaring lines as a mitigation measure. *Polar Biology* 38, 1867-1879.
- Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Asociación para la interpretación del patrimonio. 1ra. ed. en español. 176 p. ISBN-10:84-611-0689X
- Tréllez Solís, E. (2004). *Educación Ambiental y Conservación de la Biodiversidad en los Procesos Educativos. Manual para Educadores*. (1era ed.). Santiago de Chile: Centro de Estudios para el Desarrollo (CED).

- Vouilloz, M. (2021). Albatros, petreles y la escuela. 1a edición - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aves Argentinas Aop. 85 p. ISBN 978-987-4192-16-5
<https://www.avesargentinas.org.ar/https%3A//www.avesargentinas.org.ar/albatros-petreles-escuela>
- Vouilloz, M. & Prado, E. (2021). Emilia, Guardian of the seabirds. Libro-álbum ilustrado por Manuel Sosa San Román. Traducción de Sofía Bras Harriott. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aves Argentinas AOP. 32 p. ISBN: 978-987-4192-15-8.
https://www.avesargentinas.org.ar/sites/default/files/Emilia%20Guardian%20of%20the%20seabirds_0.pdf
- Vouilloz, M. & Prado, E. (2020). Emilia Guardiania. Libro-álbum ilustrado por Manuel Sosa San Román. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aves Argentinas AOP. 32 p. ISBN: 978-987-4192-12-7.
<https://www.avesargentinas.org.ar/sites/default/files/Emilia%20guardiana.pdf>
- Vouilloz, M. & Tamini, L. L. (2020). Aves Marinas: identificación, historia de vida y medidas de mitigación para reducir su captura incidental en las pesquerías del Mar Argentino. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aves Argentinas Aop. ISBN 978-987-4192-11-0 <https://www.avesargentinas.org.ar/noticia/apuntes-para-capacitaci%C3%B3n-aves-marinas-identificaci%C3%B3n-historia-de-vida-y-medidas-de>
- Vouilloz, M. (2019). “Guardianes de las aves marinas: la escuela que cuida al mar”. Vol. 55 de la revista Aves Argentinas, 18-21.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías coloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. Entramados. Revista de Educación y Sociedad. Año 1, número 1, 17-31. UNMDP-UGC.
- Weissmann, P. (2017). (comp.) La otra educación: relatos de experiencias / Francisco Ramallo ... [et al.]; compilado por Patricia Weissmann. - 1a ed. - Ituzaingó: Maipue, 2017. ISBN 978-987-4413-25-3
- Yeidade, M. M., (2014). Pedagogía crítica y pedagogía decolonial. Sobre fundamentos y posturas diversas con una vocación política común. Material de Cátedra.

Fuentes

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). N°26.206.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

LEY SOBRE EL ACUERDO DE CONSERVACIÓN DE ALBATROS Y PETRELES

(2006). N°26.107. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/115000-119999/117597/norma.htm>

LEY PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA (2021). N° 27.621.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/350594/norma.htm>

RESOLUCIÓN N° 3 (2007). Consejo Federal Pesquero.

[https://www.cfp.gob.ar/resoluciones/Resolucion%203%20\(16-03-17\)%20LEPs.pdf](https://www.cfp.gob.ar/resoluciones/Resolucion%203%20(16-03-17)%20LEPs.pdf)

RECICLANDO LA EDUCACIÓN. EXPERIENCIA EN LAS ESCUELAS Y DOCENTES QUE INCLUYEN LA LEY DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL COMO COMPROMISO CON EL CUIDADO EL MEDIO AMBIENTE

Lusi, Victoria

lusivictoria1@gmail.com

2021

Resumen

A continuación, se presentarán informes, notas y reflexiones sobre la educación ambiental integral y el trabajo que se dan en las escuelas. Se explicará de una manera sintética, la definición de reciclaje, lxs actores sociales que intervienen en este proceso, la situación ambiental y cómo se aborda en algunas escuelas de Argentina. Se cuenta el compromiso que tiene la juventud con esta forma de intervención y la creación de espacios de reciclaje dentro de las escuelas. Se abren interrogantes, con la función de lograr una reflexión sobre el rol de la escuela a la hora de hablar de reciclaje y el cuidado del medio ambiente. Esta ponencia va a considerar aquellas dificultades económicas y sociales que impiden hablar de reciclaje.

Palabras claves

medio ambiente; ley; educación ambiental; reciclaje; conciencia ambiental

Introducción

A raíz de la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral, Ley 27621, se propone un nuevo enfoque y distintos nuevos desafíos en la educación, y se habilita a la adhesión de esta a nivel nacional. Es por esto que me surgen distintas interrogantes, primeramente, ¿Cuál es la importancia que se le da al reciclado en la Ley de Educación Ambiental Integral? ¿Dentro de las escuelas existen espacios de reciclaje? ¿Qué agentes intervienen en el reciclaje? ¿Cuál es el compromiso que tienen lxs jóvenes con este proceso? ¿Todxs lxs alumnxs tienen posibilidades de realizar el reciclaje o la reutilización? Me parece pertinente aclarar que las escuelas terminan siendo el agente

interventor en este proceso, ya que son la aproximación más cercana para brindar este tipo de información, es el agente que se encarga de integrar dicho proceso.

Es por esto que me parece importante incluir la siguiente cita:

La Educación Ambiental es un derecho constitucional: “Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales” (Art. 41. Constitución Argentina)¹.

Esta cita, resulta interesante ya que nos da pie para repensar la importancia que tiene la Educación Ambiental y nos sirve para entender por qué es importante también el acceso a la información. Es importante destacar que este marco legislativo les permite a lxs docentes dictar clases con una nueva perspectiva integral.

Este trabajo tiene como objetivo conocer las distintas formas de abordar el reciclaje en diferentes escuelas de Argentina, saber cuál es el impacto que genera en lxs alumnx y comprender la importancia de lxs agentes sociales que intervienen en el proceso de enseñanza y en el proceso de reciclaje.

Qué es el reciclaje y por qué es importante a la hora de crear conciencia ambiental

Como primer paso pasaré a definir qué es el reciclaje, para brindar una aproximación sobre el tema a tratar, para comprender mejor el desarrollo de esta ponencia.

“El reciclaje es el proceso mediante el cual los desechos se convierten en nuevos productos o en recursos materiales con el que fabricar otros productos. De esta forma, los residuos se someten a un proceso de transformación eco-ambiental para poder ser aprovechados en algún proceso de fabricación, reduciendo el consumo de materias primas y ayudando a eliminar residuos” (Cuidemos el planeta.org, s.f).

A la hora de buscar definiciones, ésta me pareció la más acertada, ya que explica de manera clara y resumida lo que es y cuál es el proceso con el que se lleva a cabo.

¹ Weissman, P. (2018) Hacia una educación para el buen vivir. Aportes de las pedagogías críticas.

El reciclado es la alternativa que se utiliza para generar una reducción de la magnitud de los residuos y materiales reciclables, para así, poder volver a utilizarlos y elaborar nuevos productos o refabricar los mismos.

Es nuestro deber como futurxs docentes, lograr incentivar a lxs alumnx, a que tomen dimensión de lo importante que es este proceso, ya que es fundamental para adquirir nuevos conocimientos que darán como resultado, un menor impacto climático,

Investigando para este trabajo, me di cuenta que existe muy poca conciencia ambiental, en todos los ámbitos educativos de nuestro país. Es por esto que voy a incluir la siguiente definición:

El concepto de conciencia ambiental se trata, originalmente, de un marco analítico por el que se pretende conocer la intensidad y forma en que los ciudadanos se relacionan con el problema del medioambiente (Anleo, 2012).

Me parece importante aclarar este concepto, ya que resulta muy importante a la hora de hablar de la Ley de Educación Ambiental, creo que es conveniente saber su significado para poder adentrarnos como docentes en aquello que buscamos enseñar.

Ahora bien, la conciencia ambiental es el enlace que vamos a utilizar para introducir las 3 'R', reducir, reutilizar y reciclar para crear hábitos de consumo responsables.

Ya que hablamos de reciclaje, me parece interesante saber cuánta es la basura que generamos y cuánta de esta es la que reciclamos.

- * Este es el promedio de basura que generamos:

Un argentino promedio produce 1,15 kilos de residuos por día, según cálculos oficiales. Aunque parece poco, esta cifra resulta en alrededor de 45 mil toneladas diarias de basura en el país. (Argerich Francisco, 2021)

- * Y este es el dato aproximado de lo que reciclamos:

Las estadísticas sobre reciclaje en Argentina son dispares, principalmente porque no hay uniformidad a nivel nacional en cuanto al tratamiento de la basura. Según cifras

de la ONU, la cantidad de residuos reciclados en el país llega a apenas un 6%, siendo cifras similares a las de otros países de la región. (Argerich. 2021)

Es por esto que resulta importante ver cómo se trata la Ley de Educación Ambiental Integral en el aula.

La Ley de Educación Ambiental Integral y el reciclaje en las aulas

La ley de Educación Ambiental Integral nos abre las puertas hacia la incorporación de una perspectiva ambiental en todo el territorio Nacional, es una herramienta que se puede utilizar para promover esa conciencia ambiental de la que hablé anteriormente. Esta nos sirve para generar y fortalecer los conocimientos que son básicos para la preservación del medio ambiente. Ésta ley se creó para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030.

Me parece importante destacar el siguiente texto:

Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas (ENSUA): es parte de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y tiene como objetivo promover la gestión en las universidades públicas y privadas de todo el territorio nacional, a los fines de que dichas instituciones tengan herramientas para decidir incorporar la dimensión ambiental en todos los ámbitos que hacen a la vida universitaria, desde lo curricular a la gestión edilicia, la extensión y la investigación, con miras a la construcción de una cultura ambiental universitaria.

Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (EJEAI): es la instrumentación y adecuación de la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) en el ámbito provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante los mecanismos de articulación correspondientes para la institucionalización y materialización de programas, proyectos, acciones y espacios participativos que promuevan la expresión, visión y experiencia de los diferentes actores y sectores (especialmente estatales, académicos, educativos y de la sociedad civil), y que mediante su implementación generen líneas de acción en las políticas ambientales regionales y locales, la promoción de alianzas institucionales, la profundización y consolidación de procesos de gestión en el mediano y largo plazo en el campo de la educación ambiental.

Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (CENEAI): es el ámbito de articulación, de gestión y administración técnica interministerial y federal orientada a la acción coordinada de las jurisdicciones para la eficaz concreción de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI).

Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (CEJEAI): es el ámbito en el que se implementa y promueve la articulación de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (EJEAI) en el ámbito provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires².

Estos son los modos de articulación que tiene la ley en las distintas áreas educativas del país, de esta manera, se aseguran que todas las áreas queden integradas en el marco de esta ley.

Entonces ahora veremos cómo se lleva a cabo la Educación Ambiental en aula, existen numerosos ejemplos de cómo lxs docentes implementan el reciclaje, pero en este momento voy a destacar solo algunos casos que me parecieron relevantes.

Como este caso de la Provincia de Córdoba:

“Cultivar, reciclar y reutilizar. Estas son las tres palabras que las autoridades y alumnos de la escuela Grecia, de barrio San Vicente –en la ciudad de Córdoba– decidieron ponerle a un proyecto que apuntará a que los chicos, desde primero y hasta sexto grado, aprendan a separar residuos y a transmitirles esta idea a sus familias. Sobre todo, en un sector de la ciudad con problemas por los basurales a cielo abierto y por el atraso en el servicio de la recolección diferenciada”³.

En este caso, vemos el compromiso docente para que sus alumnxs incorporen la tarea de reciclaje, para que les sirva como una herramienta e incorporen la conciencia ambiental.

Otro caso que me gustaría destacar es el siguiente, de la ciudad de Mar Chiquita:

PLANMAR: diseñado junto con docentes, alumnos y el gabinete municipal de Mar Chiquita, consiste en un conjunto de propuestas a ejecutar en el período 2016-2020, para fortalecer el patrimonio local y el cuidado ambiental y desarrollar modelos socio-

² Boletín Oficial de la República Argentina, Secretaría de Legal y Técnica (2021), Ley 27621, Ley de Educación Ambiental Integral. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/245216/20210603>

³ Suppo, Verónica, (2019), Una escuela se pone al frente del reciclado de la basura, La voz. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/una-escuela-se-pone-al-frente-del-reciclado-de-basura/>

productivos sustentables. El programa educativo está estructurado en cinco ejes: planificación y ejecución participativa del

PLANMAR en todas las escuelas del Municipio; co-diseño de materiales y contenidos propios para abordar la Educación Ambiental; formación de oficios y negocios de triple impacto (producción orgánica de alimentos, instalación de colectores solares, sistemas de cosecha de agua, talleres de construcción natural); sensibilización y participación comunitaria; capacitación en desarrollo sustentable para actores públicos y económicos clave. Se espera también abrir un laboratorio de tecnologías apropiadas, donde se investigue y produzca conocimiento en relación a manejo del agua, sistemas de energía, construcción bioclimática, modelos de producción agropecuaria de baja superficie y bajo impacto ambiental, sistemas y prácticas regenerativas que fomenten la reconstrucción de la bio-diversidad, y otros temas que vayan surgiendo para dar respuesta a problemas del Partido (Weissman 2018).

En este proyecto, podemos ver el interés que hay tanto por lxs alumnxs, como por los docentes y el Municipio, demostrando el compromiso por el cuidado del medio ambiente y por preservar la diversidad. A su vez se busca la capacitación constante y formación de oficios, creo que esto es una herramienta para lograr la conciencia ambiental de manera colectiva.

El último proyecto que me gustaría destacar, es el siguiente, de una escuela primaria, rural de la provincia de Mendoza:

“El proyecto “Aprendiendo a reciclar: ¿a dónde va la basura?” Fue llevado adelante por alumnos y docentes de primer y segundo ciclo (grados múltiples) de la Escuela Rural 1-377 Prilidiano Pueyrredón, Colonia Jáuregui, San Rafael. Trabajaron con el firme propósito de construir una cultura del cuidado para adquirir una actitud responsable y coherente a partir de la realidad ambiental del entorno”⁴.

Me parece importante resaltar este proyecto, ya que demuestra el compromiso que tienen lxs niñxs a la hora del cuidado del medio ambiente, demuestra que son capaces de comprender la realidad y comprender lo que significa este cambio de hábitos que es el reciclaje.

⁴ Dirección General de Escuelas (s.f), Proyecto «Aprendiendo a reciclar: ¿adónde va la basura?»
<https://www.mendoza.edu.ar/proyecto-aprendiendo-a-reciclar-a-donde-va-la-basura/>

Conclusión

La Ley de Educación Ambiental Integral, solo se puede llevar a cabo correctamente si hay un compromiso por parte de lxs docentes y si hay una respuesta por parte de lxs alumnxs. Es decir, todo se puede llevar a cabo si hay un compromiso mutuo, entre ambas partes.

En cuanto al reciclaje, resulta una herramienta para la preservación del medio ambiente, se puede llevar a cabo en todos los niveles educativos, pero para que esto tenga un resultado acertado es necesario la inclusión y la participación de toda la comunidad educativa.

Para lograr la conciencia ambiental, no solo es necesario el compromiso, también necesaria la responsabilidad colectiva e individual, porque si no se podrá preservar el medio ambiente. Existen diversas maneras de cuidar este espacio, la tierra, pero me pareció pertinente hablar y destacar el reciclaje, porque es la forma de cuidado que más tenemos al alcance de la mano, porque se puede incorporar de manera total en el aula y sólo consiste en la separación de residuos.

Creo que La Ley de Educación Ambiental Integral, resulta un instrumento muy útil para generar una conciencia ambiental desde el aula, para lograr que todxs lxs alumnxs participen y se involucren activamente en el cuidado del medio ambiente.

Referencias Bibliográficas

Argerich, F. (2021). Día del Reciclaje: cuánta basura genera cada argentino y cómo separar en los hogares. Clarín. https://www.clarin.com/ciudades/dia-reciclaje-cuanta-basura-genera-argentino-aud1enc14-j0v3n_0_VRzEEUDdk.html

Boletín Oficial de la República Argentina. Secretaría de Legal y Técnica (2021). Ley 27621, Ley de Educación Ambiental Integral. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/245216/20210603>

Cuidemos el planeta.org (s.f.). <https://cuidemoselplaneta.org/reciclaje/>

Dirección General de Escuelas (s.f), Proyecto: Aprendiendo a reciclar: ¿adónde va la basura? <https://www.mendoza.edu.ar/proyecto-aprendiendo-a-reciclar-a-donde-va-la-basura/>

Gonzalez, Anleo. (2012). Juventud, medio ambiente y crecimiento sostenible [Archivo de PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923400>

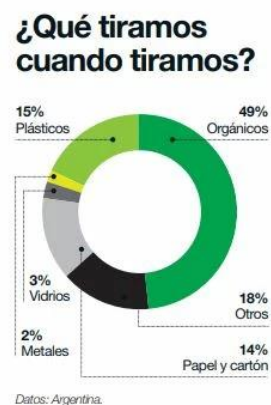
Suppo, Veronica, (2019). Una escuela se pone al frente del reciclado de la basura, La voz. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/una-escuela-se-pone-al-frente-del-reciclado-de-basura/>

Weissman, P. (2018). Hacia una educación para el buen vivir [Archivo de PDF]. Aportes de las pedagogías críticas. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/741>

ANEXO

Clarín. (2021). Día del reciclaje: qué es basura y qué no. https://www.clarin.com/sociedad/dia-reciclaje-basura_3_6BLel9fG9.html

Educación BA. (2016). Hacia una escuela verde. <https://www.youtube.com/watch?v=xMMYSYp--Z8>



EJE TEMÁTICO

EDUCACIÓN EN

TIEMPOS DE

PANDEMIA

“EL OTRO ES UN CUADRADITO”: RESABIOS DE UNA PANDEMIA

Hobaica, Maria Belen

mbhobaica@hotmail.com

2021

Resumen

El presente trabajo es un recorrido sobre las principales transformaciones acaecidas en el ámbito educativo a partir de la pandemia que comenzó en 2020 y analiza comparativamente el efecto generado por las mismas hacia la actualidad desde las perspectivas de algunos autores. En particular, se enfatiza en el impacto en el aprendizaje, tratando de responder a un interrogante central hacia el final: ¿qué queremos que quede y qué no, cuando acabe la pandemia?

Introducción

Hace más de un año se produjo un hito en la historia de la humanidad, la irrupción de la pandemia se topó con un mundo globalizado que iba muy deprisa, aunque con una escuela masiva y tradicional incapaz de seguir el ritmo. En cuestión de meses el mundo se detuvo, pero la escuela, despojada de su materialidad, se vio obligada a dar un salto al vacío y a ensayar nuevos pasos para los que no existía una coreografía prevista.

Por entonces, Inés Dussel (2020) daba un conversatorio no tan conversado en el que nos afirmaba con optimismo que “por ahora” debíamos adaptarnos en las siguientes semanas o un par de meses, sin sospechar que podrían transformarse casi en dos años. Así, a un año y medio de la primera ruptura de los esquemas, (Grinberg, 2021) se pregunta aún por cómo lograr sistematizar un conocimiento que trastoca la fibra, que nos interpela tan de cerca en la cotidianidad para detectar las verdades que se están imponiendo y que es necesario desestabilizar a través de la investigación. Nuestros pies danzan entre arenas movedizas, ¿pisaremos pronto, suelo firme? Avances y retrocesos, aciertos y desencuentros, marcan la era de la excepción (Rivas, 2020) y la incertidumbre que nos confina un año más, ¿Cómo sabremos que al regresar a la presencialidad nos adentraremos en una fase aún más larga a la que no podemos atribuir un número?,

¿Aquella frontera “recreada” de la escuela es solo un fantasma o una realidad ineludible?, ¿Que se hace cuando la única certeza es la falta de ésta? Estas preguntas que ineludiblemente tornan hacia lo existencial (y que como tales, carecen de respuesta), exceden en mucho el presente trabajo, fundamentalmente porque están por fuera del alcance y campo de acción de cualquiera. Sin embargo, sí es posible brindar luz respecto de lo que podría (y con suerte) hallarse en la órbita de nuestras decisiones: ¿Qué cosas que ya no funcionaban la pandemia dejó entrever?, ¿qué queremos que permanezca y qué no luego de la pandemia?

2020: ¿Retrato del 2021 o profecía de la nueva normalidad?

Desde un comienzo, cuando surgía el interrogante sobre ¿cómo dar clases en pantuflas? y se respondía que efectivamente ya lo estamos haciendo, también se dejaba entrever un diagnóstico inmediato: el primer contacto con la “era de la excepción” (Rivas, 2020) auguraba la importancia de las instituciones educativas y su eminente irremplazabilidad (Puigrós 2020). Inmersos en un tiempo inesperado que exigía respuestas inmediatas, con el correr de los meses fueron proliferando ideas, propuestas, pedagogías de la excepción que pretendieron hacer frente a un presente sin precedentes con la única certeza de que sólo era posible hacer camino al andar.

Entre las múltiples transformaciones lo primero en caer fue la presencialidad, hubo una tendencia unificada entre gobiernos de Latinoamérica en general de cerrar las puertas de la escuela y a partir de allí, ante la ausencia de coreografía de los cuerpos se vió obligada a ensayar nuevos pasos. La materialidad de la institución y la frontera que la separaba de la familia comenzó a desdibujarse, se produjo una domesticación del aula que se tradujo por un lado, en una mayor presencia de los padres sobre los alumnos y docentes, aquella sensación de estar constantemente observados y la confusión de roles intrafamiliares en el caso de los sectores de clase media; y por el otro los rostros desdibujados y la ausencia casi total de padres de los sectores vulnerados, evidenciando las desigualdades y la brecha digital, en una búsqueda ardua de los docentes para retenerlos.

Se puso de manifiesto una tensión entre el seguimiento estricto del currículo o la búsqueda de alternativas que tendían a priorizar determinados contenidos, con la

consecuente dificultad para evaluar el rendimiento dadas las dificultades particulares de cada hogar a raíz de la desigualdad de condiciones.

La deficiencia de competencia en los docentes, en su mayoría carentes de habilidades tecnológicas para enfrentar la inminente virtualidad que se imponía entre aquellos que tenían las condiciones para acceder; y la proliferación de programas de TV, distribución de cuadernillos, mensajes por sms o whatsapp y ampliación de ayudas sociales para aquellos que no tenían las condiciones de acceso y soportaban (y soportan) el azote de la crisis sanitaria y económica.

Frente a esta suspensión del vínculo pedagógico (Puigrós, 2020) garantizar el derecho a la educación supuso un desafío que evidenció el “falso equilibrio de las cosas” y requirió una “transposición didáctica pandémica” (Rivas, 2020) cuyo objetivo elemental consistió en sostener la educación a distancia por todos los medios posibles, “sumar, sumar, hacer la clase en pantuflas con lo que tenemos” (Dussel, 2020). La pedagogía de la excepción debía abarcar a todos para tender (en la medida de lo posible) a una equidad educativa: se habló de reclasificar y curar contenidos, promover buenas propuestas de aprendizaje, desarrollar la capacidad de diseño didáctico fomentando un rol participativo (Rivas, Ruiz, 2020), evitar caer en las actividades sueltas y no confundir enseñar con dar tarea (Grinberg, 2021). Rivas hablaba de “perder disciplina”, como un despojarnos del habitus común de la escuela y tender hacia un cambio de paradigma para generar sentido con lo que se hace y acercarlos de otro modo al conocimiento.

Divorciados del espacio material, se intentaba dibujar un recorrido; en todos los casos se hizo hincapié en mantener el contacto, lo más posible, no sólo con los alumnos sino también con las familias. Recuperar la mirada, llenar el espacio de gestos y emociones y fundamentalmente concebir los tiempos como una oportunidad para recuperar el deseo de aprender y con ello también, la humanidad. Quizá era el momento justo para practicar una pedagogía de los gestos que nos brindara una mirada de la escuela como la vida misma (Aguirre, Porta, 2020), una especie de experimento educativo global (Melina Furman, 2020) para observar también qué se nos perdía en la presencialidad.

¿Sería el momento propicio para que ahora, lejos del espacio físico, la escuela demostrara ser aquel laboratorio de la democracia del que hablaba Giroux?, ¿hubo antes un tiempo tan oscuro?, ¿qué perdimos antes de la pandemia y no nos dimos cuenta?

“Siento que no aprendí nada”. La pedagogía de la excepción entre la virtualidad y la pared

Aunque el progreso cimentado en el individualismo desenfrenado que auguraba la era moderna (Porta, 2020) es dudoso, una de las principales preocupaciones giró en torno a si la escuela, aun con tantos rasgos y dificultades propios de su origen, sería capaz de adaptarse a las circunstancias. Melina Furman (2020) afirmaba que por primera vez en la historia les docentes debieron animarse a buscar nuevas formas de diseñar sus clases de la mano de la tecnología, apropiándose de ésta; Puigrós (2020) menciona que el salto tecnológico (aunque desigual e inorgánico) fue muy amplio. La novedad reside en aquel salto abrupto, puesto que no se trataba de cuestiones nuevas, ya se hablaba del uso de la tecnología en innovación educativa, pero hasta entonces se reducía a experiencias aisladas; en general la pandemia dejó entrever que muchos aspectos que aparecían como “nuevos” en realidad ya se encontraban ahí. Así, al comenzar el confinamiento, la confrontación entre el mercado de educación virtual centrado en el autoaprendizaje ya estaba instalado (Puigrós, 2020), como también la degradación y estigmatización de docentes culpabilizados de las fallas de la escuela por los medios (Giroux, 2018) y a quienes ahora se les exigía respuestas para preguntas que nadie podía responder.

En un conversatorio reciente, Grinberg (2021) ponía sobre la mesa una pregunta: “Probablemente si preguntamos ¿cómo será la escuela dentro de diez años? se nos venga una idea de una escuela supersónica”. La idea tampoco es nueva, cinco años atrás en “La hora de la clase”, Massimo Recalcati (2016) ponía en juego el verbo “educere” y afirmaba que el modelo económico global que considera la expansión narcisista de uno mismo como la única forma de verdad, impone aquel mito que concibe a la educación como incremento, eficiencia, desarrollo progresivo e ilimitado y que prometía colmar la ilusión de Agatón, de autogestión en el que el docente es fácilmente reemplazable por la máquina y en la que los alumnos sólo son recipientes que reciben pasivamente el saber (saber muerto).

Para quienes los docentes no eran más que un obstáculo en el aprendizaje directo de jóvenes e infantiles y la escuela una pérdida de tiempo ante las infinitas posibilidades de la escuela supersónica “a medida” que parecía haber llegado: los celebracionistas, festejaron. ¿Había llegado también la nueva democracia de la que se hablaba? (Giroux, 2019). Más bien el algoritmo educativo parecía proclamarse como la única verdad ineludible (Grinberg, 2021). Por entonces, se enfatizaba en evitar trasladar la escuela

tradicional al formato virtual (Talavera, Junior, 2020) pero a su vez se hablaba también de “reconstruir la escuela en la virtualidad” (Rivas, 2020). Entonces ¿Qué es lo que sugería aquello exactamente?. Aparecieron otros interrogantes: ¿Esta es la nueva escuela? (Dussel, 2020).

“El otro es un cuadradito”. Resabios de la ruptura de los esquemas

Aún es difícil sistematizar el conocimiento que van dejando las marcas de la pandemia, admite Grinberg (2021) pero tras un año y medio los testimonios comienzan a acumularse y son pocos los que apuestan por esta escuela en la virtualidad. El impacto del uso de la tecnología en el aprendizaje ha sido nulo, una cuestión que tampoco resulta novedosa, puesto que la educación virtual promueve la descentralización, la multitarea. La convergencia y el lifestreaming compiten por la atención del estudiantado, que ya en tiempos “normales” llegaban bombardeados por estímulos de las redes sociales (Lion, Mansur, Lombardo, 2015). Si bien es cierto que los sectores de clase media y alta prosiguieron bajo la modalidad virtual, aquella “pedagogía uno a uno” (Grinberg, 2021) que permitía gestionar el tiempo con eficiencia y garantizar la transmisión “limpia” e higiénica del aprendizaje, terminó por bifurcarse y perderse en el abismo de la desorientación y el desborde. El aula se redujo a un cuadradito que, en vez de abrir los mundos posibles, los cerró, apagando la cámara y el micrófono en un intento de esconderse ante la observación ensordecedora del hogar; estos son “los conectados desconectados”. Pero, ¿no es este un reflejo de la falta de interés que en muchos casos reinaba en la presencialidad?

Tal vez en el intento de reconstruir la escuela en la virtualidad se apelaba a recuperar aquello que pasaba desapercibido: el encuentro, la conversación, la comunicación, la mirada, la voz del docente y aquello que hace a la escuela, escuela: su materialidad, el cuerpo que recrea la frontera con los otros. Dussel lo dijo el primer año, Grinberg lo confirma el segundo al insistir en la investigación para desestabilizar la verdad impuesta del neoliberalismo y la educación express, capaz de hacerse a uno mismo: la escuela no es sólo aquella institución disciplinaria, rígida; es el único lugar que nos obliga a estar con el otro y que, además nos enseña que eso es un derecho (Dussel, 2020, Grinberg, 2021). La frontera no ha podido ser recreada, porque es evidente que algo ocurre en los pasillos (Buzeki, 2020), que la escuela es ese espacio de encuentro y de

relaciones sociales escolares, que ahora se han confundido con relaciones sociales del trabajo (Grinberg, 2021) ¿Están aprendiendo contenido o sólo entrenándose para hacer home office? Tenemos todo el conocimiento disponible al alcance de un click, pero falta algo: el deseo.

El conocimiento por sí mismo es saber muerto, un conocimiento que necesita ser revivido por un otro, un agujero para crear la ausencia capaz de despertar el deseo. Eso no ha podido ser posible porque en la mayor parte de los casos se ha trasladado la escuela tradicional a la modalidad virtual y porque los objetos gadgets no son un otro, “la pantalla no es un otro” (Recalcati, 2016, Grinberg, 2021). El algoritmo ha trazado un camino capaz de guiarnos rápidamente a destino: la adquisición de conocimientos y habilidades, nos ha hecho creer que existía un camino fácil y rápido, que no había ausencia alguna sino presencia que colme la ilusión de apropiarse del saber que posee el otro o peor, de poseerlo todo. Pero nadie sospechaba que la adquisición del conocimiento es una senda larga, que no se trataba de enderezar “la vid torcida”, sino dejar que las ramas sigan su curso: la subjetivación y ello es así porque el verdadero maestro/a es aquel que enseña a ser sujeto, y abrir mundos, que sabe “llevar el fuego” necesario para encender el deseo ¿No es el efecto de una clase, acaso, el efecto de apertura de un mundo? (Recalcati, 2016, Ferrés I Prat, 2008).

No hay recetas mágicas, esa “falta” es necesaria porque es alrededor de ella que se puede dar vida al conocimiento, apropiarse de él, darle su impronta para escribir y decir el mundo, o los mundos y que eso sólo es posible con otro, “entre” otros. Nos olvidamos del carácter intrínseco del conocimiento: su imposibilidad y confiamos las respuestas de la vida a la tecnología, pero lo cierto es que nadie tiene las respuestas, ¿Que nos hizo pensar que el algoritmo las tenía? El otro está desprovisto de rostro y de la palabra hecha cuerpo que emana de la voz de los maestros que no olvidamos y que ahora no podemos olvidar, porque no están y se extrañan.

Melina Furman decía que esto nos permitía ver el enorme esfuerzo y tarea de los docentes, parece que han recobrado cierto prestigio no sólo por el impacto que tienen en el aprendizaje, en la subjetivación; sino porque han hecho emerger a la superficie una voluntad digna de salvarnos (Puigrós, 2020, Grinberg, 2021). Para los “desconectados literalmente” la brecha digital se agudizó, sin embargo, las ayudas sociales brindadas, el acercamiento de los docentes al barrio para repartir cuadernillos y viandas demostraron su persistencia, porque como afirma Grinberg (2021), no es nuevo, no es común que a los

docentes que se apalea, sea al mismo tiempo, a quienes se demanden las respuestas. Sobre estos sectores vulnerados la frontera no sólo se desdibujó en el aprendizaje obstaculizado por la conectividad sino también por la materialidad de la escuela. Para muchos la pandemia hizo un paréntesis presente que se instaló con los meses, para otros fue la ausencia de este paréntesis el que durante meses instaló aún más la desigualdad, relegados a sus condiciones para las que la escuela implicaba una suspensión, para las que los hacía, al menos durante unas horas, igualmente abiertos al conocimiento (Furman, 2020).

Algo más oscuro que lo oscuro: la oscuridad que viene a iluminar tiempos oscuros

Aunque en parte logramos recuperar la fragilidad en lo cotidiano (Tonucci dice que en vez de preguntarnos qué perdimos debemos preguntarnos qué hemos ganado), la conectividad no logrará resolver los problemas de aprendizaje, ni la desigualdad. Una mejor conectividad no garantizará la efectividad del primero ni la disolución de lo segundo, “eso se resuelve” admite Grinberg (2021). Además, es ineludible, hemos de integrarlas, y luego de este gran desafío mundial hemos confirmado que es posible un cambio de tal magnitud (aunque necesite igualarse). Lo que no podemos hacer es dejar en manos del algoritmo educativo, la educación de la población y este ha de ser el verdadero paradigma cuando situamos a la educación como objeto de discusión. Una frontera es aún más acuciante: la que disputa la educación entre lo público y lo privado; no es sorpresa que como se afirmó antes no se trata de una cuestión novedosa, nuevamente la pandemia se encargó de abrir el telón y exponer la realidad y así es que años antes Giroux (2018) advertía la importancia de reivindicar la escuela como bien público y el rol fundamental de los docentes como una de las últimas defensas disponibles para hacer frente al neoliberalismo desenfrenado y frenéticamente individualista. No es casualidad que, en tal sentido la escuela deje de erigirse como institución disciplinaria para constituir campo de lucha, de resistencia frente al “hiperhedonismo acéfalo” del que hablaba Recalcati (2016), una escuela como espacio emancipatorio de construcción de lo común y no sólo como máquina de acreditación, de lo medible y cuantificable (Dussel, 2020). Quizá nuestros rostros han desaparecido, pero nos hemos hecho presentes, porque pudimos mirar hacia otro lado y no lo hicimos, esa es la voluntad salvadora e irremplazable.

Conclusión

La pandemia nos dejó frente a un lienzo blanco, inmovilizades, un lienzo cargado con todo el peso del ayer y sin embargo sin respuestas. Cuando tuvimos la oportunidad de auto formarnos, de gestionarlo todo (incluso nuestras emociones), (Grinberg,2021), la ausencia de los docentes y la presencia de ese conocimiento total capaz de colmar la ilusión de saberlo todo, nos dimos cuenta de que esa escuela supersónica y esa pretensión de poseer el conocimiento no son más que una ilusión. La segunda ola ha hecho bajar la marea y ahora, traídos a la orilla de la incertidumbre nos han quedado un par de tesoros: la voluntad, los hombros que nos sostuvieron, el potencial para hacer un cambio tan radical, y la fragilidad de lo humano. Hemos querido hacer un recorrido por este tramo hasta ahora recorrido, con sus virtudes y bajezas y llegados a este punto, humildemente creo que no queremos certezas, ni sendas cortas, ni recetas fáciles, ni verdades absolutas. No queremos presencias carentes de ausencias, de deseos, de mundos, ni trazar un camino firme y prefijado; en cambio, queremos un brochazo sobre el lienzo, que quede la incertidumbre que haga el camino de la vida. Queremos la senda larga, y añoramos que el reencuentro nos halle con más herramientas, más conocimiento, pero también más humanidad. No queremos más respuestas, queremos las preguntas; porque al menos por hoy, las respuestas que nos quedan, son las preguntas que nos faltan.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. (2020). El refugio de la(s) narrativa(s) frente al dolor social del covid 19. *Habitando pedagogías de la presencia*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bazán, S., Porta, L. (2020). El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de COVID 19. Cimed, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Buzeki, M. (2020). Un camino largo y sinuoso. *Revista de Educación N°19*. Facultad de Humanidades. UNMDP.
- Canal ISEP. (2020). La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=3694s>
- Furman, M. (2020). Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDx Rio de la Plata [Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>

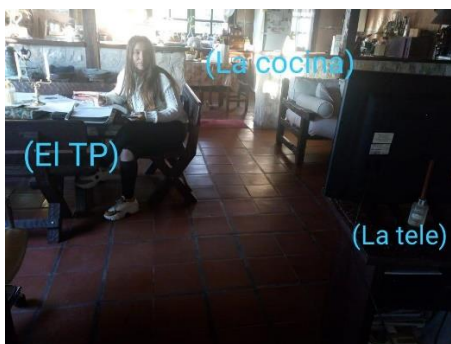
- Ferres i Prats, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona. Gedisa. Cap. 4: La educación como industria del deseo.
- Grimberg, S. (8 de marzo de 2021). La vuelta a clases y la política del “Háganse cargo”. Noticias UNSAM. <http://noticias.unsam.edu.ar/2021/02/03/la-vuelta-a-clases-y-la-politica-del-haganse-cargo/>
- Giroux, H. (2018). Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. Revista de Educación n°13, 13-19.
- Molli, A. (2020). Educación en tiempos de cuarentena: ¿Pedagogía de la excepción o camino inevitable? Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Puigrós, A. (2020). Miradas epocales. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Ed.), Pensar la educación en tiempos de Pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 33-43) UNIPE: Editorial universitaria.
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción, ¿cómo educar en la pandemia? Documento de trabajo. Universidad de San Andrés
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la educación afectado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 9 (3), 45-59.
- Recalcati, M. (2016). La hora de la clase. Editorial ANAGRAMA Barcelona.
- Sociología de la Educación. (2021). Dra. Silvia Grinberg: Jornadas de Sociología de la Educación 2021. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. [Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=NFFT07Nnfd8>
- Talavera Hurtado, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales.
- Furman, M. (2020). Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDx Rio de la Plata. [Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>

Anexo

En este anexo quiero compartir una experiencia personal. Mientras estaba haciendo esta ponencia contaba los días que faltaban para que comenzaran el resto de los

parciales, pensaba qué tan distinto podría haber sido comenzar a estudiar una carrera que me apasiona tanto tras años estudiando derecho y deseaba tener aún más tiempo para seguir investigando un tema tan interesante porque estos detalles me llevan a pensar en la distorsión del tiempo, de la existencia misma. Así que mientras a mí se me escurrían los días como agua entre las manos entre parcial y parcial, mi hermana batallaba en medio de una tarde eterna para hacer un trabajo práctico de secundaria.

Al salir de una sesión intensa de escritura, idas y venidas en la redacción de este escrito, entre querer seguir y no saber cómo, la encontré así:



Y no pude evitar pensar una y otra vez en lo que tanto ha causado esta pandemia: entre nosotros, en lo cotidiano un desdibujamiento del tiempo y de la vida misma.

En los investigadores, abordar un tema que nos interpela tan de cerca (un poquito más y ya me creía investigadora, ¡ha!).

LA EDUCACIÓN EN CUARENTENA

LOS DOCENTES ANTE UN NUEVO DESAFÍO VIRTUAL

Aguilar, Camila
camiaguilarcapp@gmail.com

2020

Introducción

El viernes 20 de marzo de 2020 fue un antes y un después en nuestras vidas. Como salido del libreto de una película de ciencia ficción, el ahora tan familiar virus COVID-19 puso nuestras vidas en pausa. Apenas unas semanas antes, muchos mirábamos en las noticias, en la televisión y los diarios, cómo la enfermedad avanzaba en cada vez más cantidad de países a lo largo y a lo ancho del planeta y, sin embargo, lo hacíamos de forma escéptica, como si eso fuera para otros, como si fuese pasajero, como si su llegada a nosotros fuese algo improbable. Pero a pesar de todos los pronósticos, llegó. Llegó a todos los rincones del planeta, en algunos con mayor virulencia que en otros, pero llegó. Y lo hizo para quedarse.

Junto con el virus, y como medida de precaución para evitar su propagación, llegó la cuarentena. O el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), como se lo designó en nuestro país. Un aislamiento que nos llevó a replantearnos nuestra propia existencia, nuestros vínculos, nuestra rutina, nuestros proyectos, y vaya uno a saber cuántas cosas más. Una situación impensada e inesperada a la que todos debimos adaptarnos, con todos los impedimentos y las dificultades que eso conlleva. Una nueva realidad que nos separó a casi todos de algún ser querido, de la familia, de los amigos, de nuestras redes de contención. Y así lo hicimos, por un bien mayor, para cuidarnos, pero esperando volver a la normalidad lo más pronto posible.

Y aquí nos encontramos, más de cien días después, intentando comprender como seguir, porque como dije al principio, la vida quedó en pausa. Y si bien los contextos son diferentes en cada punto del país, con normas y protocolos diferentes para cada ciudad y región, en todas ellas hay un elemento en común que aún no pudo normalizarse. La educación.

La educación se encuentra atravesando un momento de incertidumbre nunca antes visto.

Escuelas, institutos y universidades permanecen cerradas desde hace más de tres meses. La suspensión de clases incluso fue decretada una semana antes que el ASPO, por lo cual, algunos alumnos pudieron concurrir a clase dos semanas, otros una, otros apenas unos días. Y algunas de las preguntas que se presentaron desde el primer día (muchas de ellas hasta hoy sin respuesta) son: ¿Pueden los alumnos aprender en forma virtual? ¿Es posible evaluar si los contenidos fueron aprendidos? ¿Cuál es el rol de los padres en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo se puede llegar a todos los alumnos, teniendo en cuenta las diferentes condiciones de acceso a la tecnología y los contextos socioeconómicos? Como estudiante de la carrera de Profesorado en Historia, intentaré abordar estas cuestiones desde el punto de vista y el rol de docente, a partir de artículos periodísticos, conferencias, y la propia experiencia de futuros colegas que se encuentran intentado atravesar (y sobrevivir) a este nuevo paradigma en la educación.

El desafío de aprender de manera virtual

En palabras de la Dra. en Educación Melina Furman, la pandemia nos obligó a todos a entrar a la fuerza en una suerte de experimento educativo global en el cual nos encontramos explorando qué sucede en un mundo hiperconectado en el cual no se puede asistir a la escuela de forma presencial. Lo cierto es que nadie se encontraba preparado para esta realidad, y que esa hiperconectividad no era tal cuando se trataba de recursos pedagógicos que posibiliten un aprendizaje virtual. Muchos docentes debieron interiorizarse sobre TICs y plataformas virtuales por primera vez en sus vidas, otros comenzaron a hacer uso de esos recursos que estaban ahí, pero cuyo uso hasta ahora no había sido plenamente necesario. Cada uno a su forma intentó encontrar el modo de lograr una continuidad pedagógica para sus alumnos. La incógnita para todos ellos fue (y es) si realmente se puede- aprender en este contexto. Y la realidad es que eso depende de varios factores.

En primer lugar ¿Es factible realizar de manera virtual un acompañamiento y la realización compartida de tareas que permitan incrementar la comprensión y la actuación autónoma de los estudiantes? ¿Es posible la creación de la zona de desarrollo próximo? Por otro lado, ¿Cómo debe ser el entorno del hogar para poder alcanzar el aprendizaje?

¿Cómo se puede llegar a todos los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad de sus contextos personales? ¿Cómo se puede estimular a los estudiantes para que tengan voluntad de aprender en forma virtual, sin caer en distracciones y/o frustraciones?

Todas las docentes consultadas concordaron en que la enseñanza virtual no permite un pleno acercamiento al alumno y un seguimiento minucioso de su situación, pero que, sin embargo, es posible aprender en este contexto adverso. Si bien es cierto que es necesario resignar una gran cantidad de contenidos y que el trabajo grupal es muy difícil de realizar, si se logra establecer un vínculo sólido y continuo entre el educador y el alumno, es probable que este aprendizaje pueda realizarse. Para ello, es importante incentivar a los estudiantes a apropiarse de estas nuevas tecnologías, que sientan curiosidad, que se involucren y se sientan parte de un nuevo proyecto educativo. Es importante tomar esta situación como una oportunidad, tanto para ellos como para los docentes, de adquirir nuevos recursos que podamos seguir utilizando aun cuando se puedan retomar las clases presenciales. En síntesis, es momento de descubrir nuevos métodos para enseñar, y también para aprender.

Sin embargo, la virtualidad dejó expuesta una realidad: esta enseñanza no puede darse en todos los contextos de la misma forma ya que hay muchos niños y jóvenes que no cuentan con la conectividad o las condiciones de vida necesarias para poder acceder a ella.

Aprendizajes desiguales

La pandemia no solo nos recordó las diferencias en los contextos socioeconómicos de los niños y jóvenes de nuestro país, sino que también las potenció. Lamentablemente, la escuela no puede trasladarse a todos los hogares en forma homogénea, ya que la disponibilidad de recursos y las posibilidades en el acceso a los mismos, es distinta en cada alumno.

El aprendizaje virtual exige el acceso a internet. Hoy en día, para algunos de nosotros esto es algo que forma parte de nuestra vida cotidiana, pero para otros, es todavía algo inaccesible, ya sea porque no disponen de los recursos económicos para poder solventarlo, porque a sus hogares no llega la suficiente señal de conectividad, porque no saben cómo utilizar los recursos tecnológicos, o por la suma de todos esos factores. Una gran cantidad de alumnos no cuentan con computadora, debiendo recibir y realizar sus

tareas a través de celulares, siendo que en muchos casos estos dispositivos pertenecen a sus padres, que también los utilizan para trabajar, o que, en ocasiones, por trabajo, no se encuentran en sus casas al momento de realizar las actividades. Incluso en los hogares que poseen computadora con la conectividad necesaria, muchas veces los dispositivos deben ser compartidos por varios miembros de la familia, siendo necesaria una gran organización para que todos puedan cumplir con sus obligaciones.

Por otro lado, la situación es más difícil aún para aquellos alumnos que habitan en viviendas con una infraestructura que no dispone de un espacio adecuado para estudiar y lograr la concentración necesaria, o posibilitar un intercambio enriquecedor con docentes y compañeros de manera virtual.

El rol de los padres cumple una función esencial en toda esta coyuntura, ya que, si bien ninguno de ellos eligió voluntariamente asumir la responsabilidad de enseñar a sus hijos los contenidos que deberían estar aprendiendo en la escuela, tuvieron que adaptarse a una nueva realidad en la cual, sin su ayuda para las tareas y la organización de los tiempos y espacios, no hay aprendizaje posible. Y es aquí donde se presenta una nueva desigualdad. Muchos niños y adolescentes de nuestro país están acompañados por adultos con poca escolarización que, por esa razón, pueden brindarles una menor colaboración para llevar a cabo sus actividades.

En síntesis, hoy día podemos ver con claridad una doble realidad que es a su vez un reflejo de nuestra propia sociedad: los alumnos que cuentan con la conectividad, el espacio físico adecuado y el apoyo de los adultos pueden seguir el ritmo escolar, mientras que aquellos que carecen de una o todas estas condiciones, se encuentran, en mayor o menor medida, a la deriva en su situación escolar. Por ejemplo, se estima que una gran cantidad de alumnos del nivel secundario no regrese a la escuela cuando finalice el aislamiento.

Conclusiones finales

Considero que esta pandemia tiene que ser tomada como punto de partida para generar cambios en varios aspectos. En primer lugar, para avanzar hacia una sociedad más igualitaria, comprendiendo la importancia que las TICs tienen en nuestro contexto actual, y lo imprescindible que resulta que todos los alumnos puedan contar con el mínimo acceso a ellas. Hoy en día, el acceso a la tecnología y el aprendizaje acerca de

su uso representa un aspecto más de la alfabetización, ya que prácticamente todo aquello en lo que se estudie o trabaje requiere un mínimo de conocimiento tecnológico. Por esa razón, es necesario y urgente, lograr que todos los estudiantes cuenten con un acceso básico a las redes que haga posible que continúen educándose en este contexto, pero que también puedan seguir utilizándose en un futuro. Si se produce un cambio de paradigma en la forma de educar, es fundamental que no deje a una porción de los estudiantes excluidos del sistema.

Segundo, es necesario conformar un proyecto realista y flexible. Las estrategias a aplicar en la enseñanza no deben ser estrictas ni deben realizarse intentando copiar el mismo currículum y cronograma de las clases presenciales, porque no es una realidad posible en este contexto. Los pasos a seguir deben plantearse en función de los conocimientos y las habilidades adquiridas, intentando definir qué contenidos son prioritarios y cuáles no, fomentando el aprendizaje significativo, integrando distintos saberes y materias y conectándolos con la realidad actual. El espíritu que no debe perderse es el de intentar que los alumnos puedan reflexionar, generar pensamiento crítico, actuar en forma autónoma, realizar sus tareas con responsabilidad, y tengan interés en ellas. Que la falta del aula, de ese espacio dedicado exclusivamente al aprendizaje, pero que también sirve de contención, no los haga sentirse excluidos del sistema educativo.

Por último, cuando llegue el momento de salir del aislamiento y retomar las clases presenciales el objetivo será reescolarizar a diez millones de alumnos, cada uno de ellos con un contexto socioeconómico, cultural y familiar diferente. En este momento, el principal énfasis deberá estar puesto en restablecer y afianzar los vínculos sociales, tanto entre docentes y alumnos como en los alumnos entre sí. Más que nunca será necesaria la realización de trabajos en forma cooperativa en los cuales los alumnos puedan unirse, fortalecer sus lazos y lograr mejores resultados a través del trabajo grupal. Para los docentes, la tarea será la de lograr la inclusión de todos sus alumnos, intentando achicar lo más posible las brechas que este aislamiento haya ocasionado. Estamos viviendo un momento histórico, y de cada uno de nosotros depende transformar lo que tengamos a nuestro alcance para que la realidad, cuando todo esto pase, sea un poco mejor.

Referencias Bibliográficas

- AFS en la Web. (18 de junio de 2020). Educar en tiempos de pandemia: La cuarentena como laboratorio educativo. [video].
<https://www.youtube.com/watch?v=bFV6KVDNW-Y&t=568s>
- Arias, M. E., Botta, M., Campetella, D., Carrasco, M. L., Carriego, C., Lenzi, A., Romero, G. (4 de mayo de 2020). Pansophia Project. Once tesis urgentes para una pedagogía del contra aislamiento. <https://bit.ly/31vVn8>
- Fernández, M. (28 de junio de 2020). La pedagogía del día después, ¿qué hacer con los 10 millones de alumnos que sólo fueron dos semanas a la escuela? Infobae. <https://bit.ly/2BdWT4p>
- Furman, M. (8 de abril de 2020). Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDx Talks. [vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>
- GFC Global. (s.f.). ¿Qué es la educación virtual?. GFC Aprende Libre. <https://bit.ly/2YKF2Lb>
- Leone, J. G., y Lo Cascio, J. D. (29 de mayo de 2020). El 10% del total de alumnos del nivel primario no cuentan con una computadora y conexión a Internet en su hogar. UBA Hoy. <https://bit.ly/3eKHdDT>
- Musse, V. (4 de junio de 2020). Coronavirus en la Argentina. "La vuelta a la escuela mostrará un sistema educativo mucho más desigual", anticipan los expertos. La Nación. <https://bit.ly/31uhTi0>
- Steinberg, C. (15 de mayo de 2020). La educación y los derechos de los más chicos en cuarentena. Télam. <https://bit.ly/2NEyyal>
- Vior, M. (1 de mayo de 2020). Educar en tiempos de pandemia. Clarín Opinión. <https://bit.ly/3dKdTMG>

Anexo

Cuestionario realizado a cuatro docentes, intentando abarcar distintos niveles educativos.

1. Una profesora de inglés de nivel inicial y escuela primaria

2. Una profesora de matemática y contabilidad en nivel secundario
3. Una profesora universitaria de la carrera de Psicología
4. Una profesora de inglés de un Instituto privado

Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

Como docente, ¿Crees que se puede lograr un aprendizaje significativo de manera virtual?

1. Si. Creo que más allá de la materia que demos en el colegio, el "aprendizaje significativo" hoy pasa por otro lado. El contexto en el cual desempeñamos nuestra tarea hace que el foco este puesto en el acompañamiento y en el incentivar al alumno. Hoy lo significativo no es lo mismo que otros años y cada logro del alumno es muchísimo más valioso por el esfuerzo extra que implica tanto por parte de él como de su familia
2. Creo que depende mucho del conocimiento que el docente tenga del grupo, en la medida que el docente conozca los intereses y situaciones particulares de los alumnos habría mayores posibilidades que eso sucediera. Habiéndose dado el cambio a la situación de virtualidad a mediados del mes de marzo, con las clases recién comenzadas, es muy difícil.
3. Considero que lograr un aprendizaje significativo en forma virtual es difícil y hace que sea estrictamente necesaria la utilización de nuevos recursos pedagógicos para que los estudiantes puedan comprender los contenidos y también para evacuar las dudas que se presenten en relación al mismo, ante la imposibilidad de la interacción de manera presencial
4. Yo creo que si se puede lograr un aprendizaje significativo en este contexto. Si bien es un poco utópica la idea, ya que muchos profesores no estábamos preparados, también es cierto que aprendimos muchas cosas sobre la marcha para lograr que todos aprendan de una u otra forma.

¿Es posible, evaluar y reconocer si los contenidos fueron aprendidos?

1. Depende el nivel en el que se esté trabajando. En mí caso, trabajo con niños de nivel inicial y primer ciclo del nivel primario por lo que los contenidos de la materia en si no es posible evaluarlos en una simple instancia. Hay que tener una mirada más global y poder mirar el proceso en general teniendo siempre en cuenta el contexto

2. Para los estudiantes que están conectados virtualmente sí, de hecho, se están conformando los tribunales evaluadores para que puedan rendir las materias pendientes. Claramente lo que cambia es el modo en el que se evalúa y los contenidos que se priorizan.
3. La instancia de evaluación se puede realizar, ya que, a pesar de la posibilidad de contar con el material y los contenidos a su alcance, se requiere que haya una lectura y comprensión previa para probar que esos contenidos han sido aprendidos. Depende mucho del proceso de aprendizaje y de la responsabilidad de cada estudiante a la hora de cumplir con las tareas asignadas.
4. Si es posible. De hecho, en mi experiencia, lo hago clase a clase mediante trabajos prácticos. Me parece que evaluarlos de una forma diferente esta bueno tanto para los alumnos como para los docentes. Si bien no se obtiene una nota numérica, se puede más o menos corroborar en que necesitan más o menos ayuda los alumnos

¿Cómo evalúas el rol de los padres en la educación en el hogar?

1. Creo que hoy en día tienen un rol fundamental. Son nuestro medio de llegada a los alumnos. Sin el acompañamiento de los padres, nuestros objetivos no podrían ser alcanzados. Son los encargados de acercarles los materiales al alumno, acompañarlo, apoyarlo y brindarle el aliento que necesita para seguir adelante. Aunque no siempre sea por el lado de los contenidos, es muy importante que los chicos tengan en casa un ámbito y una rutina que les permitan poder realizar su escolaridad desde sus casas.
2. Hubo muchas quejas de padres por la cantidad de tareas, porque considero que han asumido un rol de maestra particular, cuando en realidad deberían haber aprovechado esta oportunidad para ayudar a sus hijos a ser autónomos y responsables de sus tareas escolares. Por supuesto que es importante su colaboración, pero no es necesario asumir la plena responsabilidad sobre las mismas.
3. (No aplica por tratarse de estudiantes universitarios).
4. Al principio fue caótico y difícil, pero creo que, así como nosotros nos adaptamos ellos también.

¿Cómo intentas llegar a todos tus alumnos, teniendo en cuenta las diferentes condiciones acceso a la tecnología y los distintos contextos socioeconómicos de cada uno de ellos?

1. En el contexto que trabajo, no tenemos mayores problemas de comunicación entre la escuela y las familias. Se usan las redes sociales, mail y WhatsApp. En los pocos casos que esto no se puede lograr, las familias se comunican por medio de una "mamá referente" que es la representante de cada curso. Entiendo que, en contextos más desfavorables, lograr el contacto con todos los alumnos de una institución se torna casi imposible.
2. El planteo de los cuadernillos no es malo, pero deberían haber respetado los diseños curriculares, para que todos los alumnos puedan trabajar los mismos temas. Además, hubiese sido una ayuda a los docentes de ayuda para el diseño de sus clases. La implementación tal y como se hizo lo que hace es remarcar la desigualdad y volver a postergar a los estudiantes sin conectividad.
3. Es muy difícil, desde lo tecnológico, poder llegar a todos los alumnos. Los distintos contextos socioeconómicos hacen que exista una desigualdad que es un reflejo de nuestra propia sociedad. El acceso a internet es muy diverso y no todos cuentan con computadora para sus tareas. Si lo hacen muchas veces la deben compartir con otros miembros de la familia. Además, es necesario contar con un espacio habitacional adecuado para posibilitar el aprendizaje que en muchos casos no se da.
4. (No responde por ser una clase de pocos alumnos que cuentan en su totalidad con la conectividad necesaria).



EJE TEMÁTICO
EMBARAZO,
MATERNIDAD Y
PATERNIDAD

ABRAZAR LOS DESEOS DE NUESTROS ADOLESCENTES

Gaggini, Paula Valeria

paulagaggini@gmail.com

2020

Resumen

El presente artículo rescata aportes de estudios sobre trayectorias escolares con relación al Embarazo, Maternidad y Paternidad en adolescentes. Colocando foco en los desafíos que presenta la escuela y la tarea docente en el abordaje de dichas temáticas sobre todo en la escuela secundaria. En un primer momento abordaré la relación entre embarazo y escolaridad en adolescentes, partiendo de los enfoques tradicionales hasta las miradas actuales acerca del abordaje en la maternidad y la paternidad. En un segundo momento analizaré el desafío que se presenta a los educadores en la actualidad, visto desde la posibilidad de abrir nuevos espacios de diálogo con nuestrxs estudiantes. Por último, realizaré una breve conclusión entrelazada con mi experiencia personal.

Palabras clave

escolarización; embarazo; adolescencia; maternidad; paternidad

Introducción

El abordaje del embarazo y la maternidad adolescente desde los enfoques más tradicionales hasta los más actuales, se enfoca en el riesgo biológico y social de las madres en la adolescencia y el direccionamiento continuo para que se ubique en el parámetro de la heteronormatividad, como refiere Paula Fainsod (2007). Además, esta autora destaca las miradas críticas que ponen foco en la relación existente entre los binomios de pobreza-embarazo y la maternidad-escolarización. En este sentido, Fainsod remarca que el papel de las instituciones ha sido y es fundamental para “corregir” en los adolescentes las desviaciones de los parámetros mencionados anteriormente.

Desde mi perspectiva, considero que es preciso y acertado pensar en otras miradas como adultos y educadores para poder darles a nuestros estudiantes, proporcionarles nuevos espacios para reconocer sus derechos, expresar sus emociones e interrogantes.

Asimismo, poder darnos como educadores, el espacio para plantear nuestras propias inquietudes acerca de nuestras intervenciones como docentes comprometidos ética y políticamente. Esto es lo que intentaré ir recorriendo a lo largo de este artículo. ¡Los invito a hacer este trayecto juntxs!

Embarazo y escolaridad en adolescentes. Maternidad y paternidad

La relación existente entre embarazo adolescente y escolarización debería comenzar a abordarse teniendo en cuenta, como refiere Fainsod (2008), que las experiencias de escolarización sin lugar a dudas se encuentran íntimamente relacionadas con la clase social, el género, la cultura y la etnia, es decir que no existe una relación unívoca y causal en esta relación. En este sentido, el Boletín de Infancia y Adolescencia de UNICEF y CEPAL (2007) destaca que la maternidad adolescente en Latinoamérica y el Caribe se relaciona con contextos de pobreza y desprotección que conlleva a problemáticas consecuencias para la madre adolescente y su entorno familiar.

Los enfoques tradicionales de las investigaciones científicas que se han ido produciendo a lo largo de la historia acerca del embarazo y la maternidad adolescente, según refiere Fainsod (2007) se enfocan sobre el riesgo biológico a causa de la edad temprana para sobrellevar un embarazo, con efectos en la salud, ya sea para la madre como para el infante. Además, la adolescente embarazada corre el riesgo social de ser excluida en el sistema escolar como así también en el empleo formal (UNICEF 2007). Fainsod refiere también que, en la mayoría de las experiencias escolares, el abordaje del embarazo adolescente se direcciona fundamentalmente hacia la prevención, como por ejemplo al uso de métodos anticonceptivos. Esto podría ser indicio de que el abordaje no es integral.

En sumatoria, las instituciones, como argumenta Fainsod (2007), cumplen una función normalizadora para corregir y evitar las conductas que se alejen de lo que la heteronormatividad impone. En este sentido, la Escuela como institución al naturalizar estos parámetros impuestos, culmina estigmatizando y condenando a quiénes en este caso quedarían desprotegidas, particularmente las adolescentes en su condición de madres. De igual forma, Ramos (2017) coincide que en el marco de la heteronormatividad hay una tendencia a estigmatizar, patologizar y criminalizar al que no es “normal”, naturalizándose de manera tal, que prácticamente se invisibiliza dicha práctica.

Fainsod (2007) destaca que las miradas más actuales críticas, relacionan la pobreza con el embarazo atribuyendo una fuerte importancia a la desigualdad social íntimamente relacionada con la desigualdad de oportunidades. En cuanto a la correlación entre maternidad y la escolarización, los enfoques críticos señalan que las escuelas refuerzan sus prácticas y discursos atados a lo heteronormativo, alejándose así de poder pensar en otras posibles miradas donde se contenga a sus estudiantes previamente al embarazo, durante el mismo y posteriormente. El boletín de UNICEF y CEPAL (2007) refiere que, en el ámbito educativo de la región de América Latina y el Caribe, los mecanismos de expulsión escolar o marginación en las estudiantes embarazadas persisten. Así mismo, destaca que el embarazo adolescente no es la principal causa de deserción sino las posiciones socioeconómicas, la desmotivación y la frustración a causa de la educación deficiente o ausencia de incentivo laboral en el futuro.

Las concepciones de género acerca de las formas de construir la paternidad y la maternidad continúan marcadas por los sesgos tradicionales hegemónicos que distinguen lo femenino y lo masculino, tal como indica UNICEF (2007). Por lo tanto, la maternidad se sigue asociando con las tareas de cuidado mientras que la paternidad a la función de proveedor económico en la familia. Ante lo expuesto, las construcciones de paternidad y maternidad tienden a excluir a los padres de la escuela para trabajar y a las madres para abocarse al cuidado de sus hijxs.

El desafío de los educadores para abrir nuevos espacios a sus estudiantes

Existe un gran desafío por delante, en cuanto al abordaje de las instituciones educativas para poder llevar a cabo la implementación de la ESI en base a los lineamientos correspondientes a cada materia, y la formación de docentes para poder realizarlo de manera consciente y libre de propios prejuicios. En este sentido, Faur y Gogna (2016) destacan el potente alcance de cambios culturales que propone la Educación Sexual Integral y la importancia de políticas públicas destinadas a la toma de decisiones que conduzcan a una mejor implementación.

Me parece sumamente interesante el aporte de Ramos (2017), cuando cuestiona la prevención de embarazos adolescentes desde una mirada biologicista, de control de los cuerpos de las adolescentes de sectores más desfavorecidos, proponiendo que el tema se aborde desde la autonomía del propio cuerpo, reconociendo por ejemplo los derechos

sexuales reproductivos y no reproductivos. En este sentido, considero que es importante la apertura de espacios en las instituciones escolares, para dialogar sobre las posturas en cuanto al embarazo, los derechos de los adolescentes, la maternidad y la paternidad, para poder reflexionar colectivamente con sus pares y docentes. Inclusive abrir espacios para el abordaje de temas de debates actuales como la despenalización del aborto y poder acceder al mismo de manera segura y gratuita para quienes lo decidan.

Todos nuestros estudiantes necesitan ser cuidados, porque el cuidado se encuentra en la dimensión central de bienestar y el desarrollo humano (UNICEF, 2007). Ante lo expuesto, me gustaría agregar lo que exponen Bárcena y Mèlich (2014) acerca del “cuidado del otro” como base fundamental en la acción educativa. Por tanto, estoy convencida de que los estudiantes necesitan educadores reflexivos, que estén dispuestos a la intervención política y ética para efectuar y llevar a cabo propuestas orientadas, “Escuelas” que sepan abrazar a sus estudiantes desde sus propios deseos. En este sentido, los docentes tenemos la posibilidad de poner en práctica este cuidado que, simbólicamente abrace sus deseos más profundos en la búsqueda propia e íntima de su realización personal.

Compartiendo un pedacito de mi intimidad...

“Cuando tenía 17 años, sin saber por qué, un día le pregunté al papá de mi hija mayor, si estaba de acuerdo en tener un bebé, Él tenía 16 años y me respondió que sí. Ese mismo mes quedé embarazada, juro que no había algo que quisiera más en mi vida que ser madre. Hoy, nuestra hija tiene 22 años, y puedo ver desde otra perspectiva que la decisión fue tomada a causa de nuestras dolencias, necesitábamos tener alguien para proteger. En realidad, a mi entender éramos nosotros quienes nos sentíamos desprotegidos y necesitábamos una razón para seguir con nuestras cargas de la infancia y que no pesen tanto. Por supuesto que ser padres es lo más hermoso que nos pudo pasar. Aunque de igual forma me animo a pensar en voz alta: ¿Qué hubiera pasado si en algún momento de nuestra infancia y/o adolescencia, los docentes hubieran prestado atención con amorosidad a nuestras dolencias? ¿Qué hubiera pasado, si nos hubieran mostrado otras posibilidades, en cualquiera de los casos, ya sea queriendo ser madre/padre o no? Lógicamente, no hay una respuesta de lo que hubiera pasado, pero estoy convencida que la apertura de espacios de diálogo abre puentes, tanto a docentes como estudiantes,

donde se puedan expresar sentires, experiencias, interrogantes de manera colectiva. Estoy convencida que abrir espacios de diálogo colectivos, regala la posibilidad tanto a estudiantes como a educadores, de ampliar las posibilidades para elegir libremente la vida que deseamos desde lo más profundo de nuestro Ser.”

Referencias Bibliográficas

- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Cap. 4. Emanuel Lévinas: Educación y hospitalidad. Editorial Miño y Dávila.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes.
<https://drive.google.com/file/d/0B2GWs1ukx0-ARmJfTzNZdE5RcTg/view?usp=sharing>.
- Faur y Gogna (2016). La ESI en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos.
<https://drive.google.com/file/d/1dlPxSm6MM3EVKm9L2J8UHUEw3EwlaRzJ/view?usp=sharing>
- Ley N° 26150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 24 de octubre de 2006.
- Lineamientos curriculares para ESI (2008).
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Ramos, G. (2017). La educación de la sexualidad en la escuela.
https://drive.google.com/file/d/1D4iWS1PFm_BP55IExQT0ypyb2GcImZu/view?usp=sharing.
- UNICEF. (2007). Maternidad y paternidad adolescente.:
https://drive.google.com/file/d/1w6B81mOY5KvIaN9BVPUMf2tnsuUtso4_/view?usp=sharing.
- UNICEF, CEPAL (2007). Maternidad adolescente en América Latina, y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del Milenio.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35990/desafios_4_esp_Final_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

EMBARAZO ADOLESCENTE: UNA PROBLEMÁTICA SOCIAL

Velázquez, Abril Aldana

velazquezabril6@gmail.com

2020

Un cambio de perspectiva

Cada año en Argentina, 3.000 adolescentes menores de 15 años, y 100.000 adolescentes de entre 15 y 19 años, se convierten en madres¹. El embarazo a temprana edad, además de ser indicio de un posible abuso sexual, se relaciona con el nivel de deserción en las escuelas por una simple razón: le adolescente tiene ahora otras prioridades. Esta situación se ve agravada si hay una falta de acompañamiento afectivo y económico por parte de la familia, y en ese caso le adolescente no puede permitirse concurrir a la escuela, si en su lugar puede conseguir un empleo para sustentarse a sí mismo y a su hijo. El embarazo adolescente es contemplado por los organismos gubernamentales y los correspondientes a la salud, como es la UNICEF, pero en pocas ocasiones esta consideración se dirige hacia el aspecto de las consecuencias en la sociedad, trascendiendo lo personal. Le adolescente que tenga un hijo a su cargo, siempre verá limitadas sus oportunidades educativas y laborales, lo que se traduce en un aumento de la pobreza y a su vez, en una falta de personal profesional en el país.

Puede parecer que la problemática del embarazo adolescente constituye un mero inconveniente personal, que sólo tiene consecuencias en la economía y en la psique de la persona; lejos de esta concepción, el embarazo adolescente se fundamenta como una problemática que es parte del entramado social que nos acontece, y que a su vez es un elemento de las desigualdades económicas de este sistema capitalista.

Es importante entender esta problemática del mundo adolescente dentro de la unidad social, entender cómo afecta a la sociedad y a la vida económica, y dejar de lado la culpabilización de quienes viven esta realidad. Es necesario apropiarse del problema para construir un mundo más equitativo y justo con quienes se ven excluidos de este sistema económico, y quienes ven sus capacidades reducidas.

¹ Resumen Ejecutivo Argentino “Niñas y adolescentes menores de 15 años embarazadas”.

Nueva problematización del embarazo adolescente

El embarazo adolescente es usualmente visto como parte de una problemática personal, producto de disfunciones individuales y familiares; sin embargo, es una clara significación del accionar social, y de las limitadas posibilidades que tendrá una persona joven al momento de querer emprender una carrera universitaria, o comenzar un trabajo o proyecto personal. Dejando a un lado el apoyo que pueda recibir por parte de sus allegados y de las instituciones educativas y gubernamentales, la madre o el padre adolescente no correrán con las mismas ventajas, que una persona que no tiene la responsabilidad de un hijo a su cuidado.

En primer lugar, hay ciertas diferencias entre los embarazos ocurridos en la adolescencia temprana (menores de 15 años) y en los que ocurren en la adolescencia tardía (entre los 15 y 19 años). En el primero de los casos, los embarazos se relacionan principalmente con las violaciones de dichas menores, y en el segundo, los factores se vinculan con otros elementos, como la pobreza y la práctica de relaciones sexuales sin uso de métodos anticonceptivos. Les adolescentes que pasan a ser madres o padres, tienen mayores dificultades a la hora de conseguir empleo, sea por la baja calificación laboral que poseen, producto de no haber podido finalizar sus estudios, o bien por la disponibilidad horaria que puede ser problemática. Les jóvenes mantienen como prioridad el cuidado de sus hijos, lo que los lleva a ser desempleados o aceptar trabajos de baja calificación y bajo salario; de esta manera se completa la reproducción de la pobreza, y el mundo laboral seguirá ocupado por personas adultas, algunas de las cuales estarán en edad jubilatoria, lo cual constituye un problema de índole social, ya que, por la permanencia de personas adultas, no se le brinda un lugar en la economía a personas más jóvenes. A su vez, la pobreza también se refleja en la falta de educación sexual, lo que inhibe el uso adecuado de métodos anticonceptivos. Muchas adolescentes en situación de pobreza son llevadas a dejar la escuela, aun no siendo madres o padres, ya que pueden aportar económicamente a su familia adoptando un empleo descalificado. La falta de educación, y sobre todo de educación sexual, conduce a un desconocimiento sobre los métodos anticonceptivos que deriva en el embarazo o en enfermedades de transmisión sexual: a mayor nivel de instrucción, menos posibilidades estadísticas hay de que ocurra un embarazo antes de los 20 años de edad (Vázquez 2011, p.5).

Debido al abandono escolar, estos mismos adolescentes que son padres y madres a edades tan tempranas de su vida, ven reducidas sus posibilidades laborales y educativas.

En 2012 un estudio documentó que el 33.2% de las adolescentes embarazadas no continuó asistiendo a la escuela secundaria²; esto se traduce en un menor número de la población que puede ingresar en la universidad, y por lo tanto, menor cantidad de mano de obra profesionalizada. Son estos adolescentes que abandonan la escuela secundaria porque no tienen opción, les que al momento de ingresar en el sistema laboral adoptan trabajos precarios, que no les permiten desarrollarse personalmente. El futuro de les adolescentes que comienzan a ser padres o madres se ve sesgado, y a pesar de que obtengan el apoyo necesario por parte de su familia y de las instituciones educativas, siempre transitarán la vida con una notable desigualdad. Más allá de ciertas facilidades que el sistema educativo universitario ofrece a dichas personas embarazadas o con un hijo a su cargo, la prioridad del adolescente ya no es estudiar para profesionalizarse y conseguir un buen empleo, sino más bien subsistir.

Por otro lado, la maternidad temprana también puede reforzar los roles tradicionales de género, haciendo que la situación de la mujer embarazada se restrinja al espacio doméstico (al mantenimiento de la casa y al cuidado de los hijos) mientras es el hombre quien intenta insertarse en el mundo laboral para poder mantener la unidad familiar. En esta situación, las mujeres son aquellas que se ven más afectadas por el embarazo, viéndose obligadas a dejar la escuela para asumir las responsabilidades domésticas basadas en el cuidado de su hijo, y quedando afuera del espacio público, lo cual significa un retroceso ideológico en la consideración de la mujer como sujeto político. En esta relación del rol de la mujer y el ámbito social, actúa fuertemente la escuela: es la escuela la que puede ayudar a la adolescente a terminar sus estudios secundarios, a motivarla a que no los abandone, a destinar planes de ayuda específicos que integren inasistencias justificadas y planes evaluativos a distancia en caso de que la adolescente embarazada requiera reposo; así como es el deber del estado proporcionar ayuda económica. Si el apoyo y la motivación necesarios no provienen de la escuela, sino que más bien surge una respuesta indiferente hacia la situación, la adolescente no podrá continuar sus estudios y la posibilidad de que tenga un futuro profesionalizado disminuirá; además de esto, una escuela que abre sus puertas y acompaña a una adolescente embarazada, posibilita la construcción de un modelo respecto del ser mujer,

² Encuesta reproductiva a adolescentes y jóvenes en cuatro provincias argentinas (ERATJO), 2012.

que al menos genera una interrogación sobre la equivalencia “mujer = madre” (Fainsod 2008, p.245).

Esa interrogación sobre la relación inequívoca entre mujer = madre, permite considerar otras dimensiones sociohistóricas de los sistemas educativos, pero también de las consideraciones de adolescencia como tal. Permite preguntarse acerca de qué significa la adolescencia, al fin y al cabo, y hasta dónde llegan los límites socialmente impuestos entre ésta y la adultez. Sobre este análisis, ¿qué constituye la adolescencia para las mujeres en específico? Se puede decir que la adolescencia es una etapa donde se destaca particularmente la fragilización de la niña (Fernández 2016, p.3), en el sentido del rol que debe ocupar una vez que se inserte en la sociedad. Considerar que la maternidad y la paternidad son factores pertenecientes a esta temprana etapa de la vida de una persona, resulta para la sociedad, aborrecible y antinatural. La verdad es que la adolescencia no es una delimitación natural, sino que es el resultado de un lento proceso histórico - occidental-, que además ha sido desigual según la clase social de las personas, en el cual se establecieron ciertas funciones y roles, en los que no se incluye, por supuesto, la maternidad o la paternidad, debido a que los niños/adolescentes no constituyen sujetos por sí mismos. Sin embargo, se suele considerar que los sectores populares más pobres (al ser los que mantienen mayor frecuencia de fecundidad adolescente por las condiciones sociales y culturales dadas), mantienen en su herencia cultural el embarazo adolescente, lo cual genera una explicación que hace cotidianas las desigualdades sociales, y las adjudica a condiciones naturales.

En este contexto de una sociedad dividida según parámetros socio históricos de consideraciones etarias, en donde cada actor de una determinada “etapa” limitada adopta un rol, una identidad y un espacio social, los adolescentes que de pronto son padres/madres no mantienen la misma identidad y características propias de un adolescente que antes poseían, sino más bien puede considerárselos como actores que ingresan a un espacio social propio de los “adultes”, caracterizado de algún modo por la inserción al mundo laboral o por la misma consideración de ellos como padres/madres.

Esto mismo conlleva a debatir sobre si estos parámetros son adecuados a la realidad socio histórica que presenciamos actualmente, o más bien son reproductores de una realidad pasada, donde elementos sociales más ortodoxos eran puestos en práctica.

Según los estándares de normatividad, la adolescencia es concebida como una etapa de la vida en la que resultaría anormal el embarazo, porque conduce al abandono de prácticas juveniles y elementos propios de esta etapa. Esta significación de la adolescencia en términos absolutos, como si se tratase de una “fase” por la cual las personas transitan obligatoriamente y de manera uniforme, induce a la consideración de le adolescente como un sujeto que se comporta de una determinada manera, y que además es blanco, rico y heterosexual, en términos universalistas. El embarazo adolescente aparece entonces, como una corrupción de la norma, una excepción en el pensamiento de la escuela tradicional; hace pensar en le adolescente como actor de una problemática propia, que no responde a los parámetros de la sociedad normativa, y de la cual los organismos estatales deben hacerse cargo como reproductores de tal ideología excluyente. Sin dejar de ser una problemática, permite visibilizar a los sujetos participantes marginados, que viven una realidad muy distinta a la reproducida socialmente, y de esta manera se incorporan nuevas dimensiones ligadas al vínculo pobreza-maternidad (Fainsod 2008, p.235). Las escuelas no pueden mantenerse al margen de esta disyuntiva, ya que se ve atravesada por la conflictividad social; no puede simplemente mantenerse neutral, fingiendo que realiza su aporte a la igualdad de oportunidades. La escuela puede, y debe ser promotora de un discurso alternativo, en el cual se presente como un organismo que acompaña a les estudiantes en situación de maternidad/paternidad, así como de desigualdad social.

Sin embargo, hoy en día se puede notar una gran ausencia de la escuela en este aspecto a pesar de que las necesidades son grandes. Al realizar una encuesta con seis de mis conocidas de entre 20 y 22 años, (tres varones y tres mujeres) cinco de elles se refirieron a la educación sexual en la escuela secundaria como intencionada hacia la información sobre la transmisión de enfermedades sexuales, y, por ende, del uso del preservativo como único método anticonceptivo. El embarazo adolescente no es una realidad problematizada en la escuela secundaria, sino más bien es una consecuencia en la que puede devenir el sexo, y por ello se tiende a darle más importancia a las enfermedades sexuales, pasando por alto que para le adolescente un embarazo es igual de malo. Por otro lado, ninguna de les entrevistadas manifestó recibir esta información por parte de sus padres, aunque ciertamente, las tres mujeres entrevistadas hablaron con sus familias sobre el riesgo del embarazo. De esta pequeña encuesta se puede deducir la importancia que se le da en el núcleo familiar al riesgo del embarazo adolescente, sobre

todo en las familias con mujeres adolescentes, más allá del aprendizaje de la sexualidad en sí.

En este contexto, es necesario revisar la forma en que las escuelas conciben la sexualidad y transmiten información, evitando la manipulación de la misma según parámetros ideológicos personales y religiosos, y llamando a considerar al adolescente como un sujeto autónomo y crítico, con la capacidad de decidir sobre sí mismo y sobre su propio cuerpo, si se abastece de la información necesaria. La escuela que transmita información sobre la sexualidad únicamente en términos biológicos, y considerando la distinción entre sexos hasta cuando se habla de responsabilidades sociales, ya no tiene lugar en esta sociedad, donde los adolescentes cada vez se interesan más por conocer sobre su sexualidad y su cuerpo; es por ello que deben brindarse espacios destinados a tales temáticas, no ligadas a modelos y representaciones ideales de la sexualidad y del cuerpo, sino a los elementos que realmente operan en el ámbito de lo sexual. Si el sistema educativo adopta esta concepción de la enseñanza y abandonan las visiones ortodoxas, la información en manos de los estudiantes hará que disminuyan los embarazos no deseados, y el adolescente podrá tener mayor libertad al planear los aspectos determinantes de su vida, lo que se traduce inevitablemente en una mejor inclusión a la hora de profesionalizar la mano de obra del país.

El quehacer de la sociedad

El embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia es una realidad que afecta a miles de personas en el país, y que debe comenzar a ser problematizado, en lugar de considerarlo como una mera consecuencia de las relaciones sexuales. Desde el contexto que nos acontece, considero que el trabajo de los docentes debe ser motivado desde la intención de construir una sociedad más igualitaria, donde la brecha salarial sea cada vez menor. Desde una perspectiva educativa, esto se puede lograr brindando la información necesaria y precisa para que los adolescentes, futuros participantes del mundo laboral, tengan a su disposición los elementos para ejercer su libertad sexual y sus derechos.

Cada movimiento de liberación surge desde una desigualdad, pero las luchas sociales son posibles desde una base económicamente estable: sin disposición económica, las personas se ven imposibilitadas en la lucha por sus derechos; es nuestro deber como

docentes garantizar a las futuras generaciones el alcance de esa base económica, brindando la información y el conocimiento adecuado para el desarrollo intelectual de los adolescentes.

Referencias Bibliográficas

- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes: desafíos en las escuelas, en Morgade, A. y Alonso, G. (comp.) "Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la 'normalidad' a la disidencia" Ed. Paidós. Argentina.
- Fainsod, P. (2004). Pobreza, adolescencia y escuela media. Algunas reflexiones sobre las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y adolescentes madres en contextos de pobreza. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (2016). Por una mejor atención a las niñas-madres. Revista Subjetividad y Cultura, N° 3. <http://subjetividadycultura.org.mx/por-una-mejor-atencion-a-las-ninas-madres/>
- Vázquez, M. S. (2008). "Maternidad adolescente y escolaridad media". V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Vázquez, M. S. (2011). La escolaridad como práctica de resistencia a las desigualdades de género en el relato biográfico de una alumna-madre pobre de la ciudad de buenos aires. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Anexo

- Amnistía. Embarazo en la adolescencia en la Argentina: aportes al debate sobre derechos sexuales y reproductivos. <https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2017/05/05-Embarazo-Adolescente.pdf>
- Argentina Unida. Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia. <https://www.argentina.gob.ar/planenia>

Encuesta

realizada:

https://docs.google.com/document/d/1xL75DKMeQGr0GmGFATsE3UgmJko9dqqfXz_782Ziv-k/edit

Fondo de Población de las Naciones Unidas. Factor Suma. (2014).

<https://youtu.be/0oS70EGY58w>

Frenkel, J. (2019). El embarazo en la adolescencia en la Argentina y las respuestas implementadas por el Estado en los últimos años: el Plan ENIA. Editorial Cece.

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/embarazo-adolescente-argentina.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2018). Video institucional del Plan nacional de prevención de embarazo no intencional en la adolescencia.

<https://youtu.be/GI-Temz2HKA>

Ministerio de Salud. Niñas y adolescentes menores de 15 años embarazadas. Resumen ejecutivo. Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia.

<http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001079cnt-ninas-adolescentes-menores-15-anos-embarazadas.pdf>

Sociedad Argentina de Pediatría. El embarazo en la adolescencia.

<https://www.sap.org.ar/comunidad-novedad.php?codigo=191>

UNICEF. (2019). #PuedoDecidir <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/puedodecidir>

EMBARAZO, MATERNIDAD Y PATERNIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Barragan, Natalia

barragannataliasoledad@hotmail.com

2021

Resumen

La presente ponencia analiza y reflexiona sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad adolescente y su relación con la deserción escolar sobre todo en la escuela secundaria. Se muestran datos y estadísticas actuales, para que esta problemática pueda observarse como una realidad que no merece ser pasada por alto. También se hace un recorrido sobre los distintos enfoques teóricos que abordan el tema, partiendo de los más tradicionales hasta las miradas actuales. Contempla la importancia de implementar en todas las aulas la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), como la necesidad de abrir nuevos espacios de diálogo con los estudiantes. Y finaliza con una conclusión respaldada por los contenidos bibliográficos y la exposición de una experiencia personal.

Embarazo adolescente: una problemática con múltiples enfoques

El embarazo, la maternidad y paternidad adolescente es una problemática que interesa al conjunto social, es por esta razón que el diálogo sobre este tema se ha vuelto cada vez más importante y relevante.

Según el Fondo de población de las Naciones Unidas (UNFPA), el embarazo en la adolescencia es producto de una serie de factores que interactúan entre sí. Así mismo, este opera como causa y consecuencia de la vulneración de derechos, como por ejemplo el derecho a la educación. Este es fundamental, es una herramienta decisiva para el desarrollo de las personas, siendo su acceso esencial para todos lxs niñxs y adolescentes.

En lo que respecta a la educación secundaria, la obligatoriedad del nivel representa una meta compleja y difícil de alcanzar. A pesar de los diferentes programas y estrategias implementados en los últimos años por el Gobierno Nacional y el Provincial, el sistema educativo argentino continúa mostrando limitaciones para asegurar a los adolescentes no

solo que accedan, sino que permanezcan en y terminen la escuela secundaria. Entre la multiplicidad de motivos por los cuales los jóvenes no comienzan o abandonan sus estudios, se encuentra el hecho de que se convierten en padres y madres.

Los enfoques tradicionales sugieren que el abandono escolar es la única trayectoria posible en la relación entre embarazo y adolescencia.

Fainsod (2008) remarca que estas visiones conciben al embarazo y la maternidad adolescente como desvíos respecto de lo que constituye el “ser adolescente”, marcan implícitamente un parámetro de normatividad, ya que construyen la adolescencia teniendo en cuenta al burgués, blanco y heterosexual, proponiendo entonces que toda diferencia significa un desvío deficitario.

En los últimos años surgieron perspectivas analíticas más novedosas que anteponen como variable explicativa a la deserción escolar el origen social de las madres y los padres adolescentes (Unicef, 2017). En base a estas nuevas perspectivas, el boletín de Unicef asegura que entonces el embarazo en sí mismo no sería la causa de las trayectorias escolares incompletas, sino que los condicionantes estarían enmarcados en las desigualdades sociales.

Fainsod (2007) considera que, para analizar la relación entre embarazo adolescente y escolaridad mediante este nuevo enfoque, se debe partir de reconocer que la experiencia escolar está atravesada por múltiples pertenencias de clase social, género, cultura, etnia. Al considerar estos factores sociales, la adolescencia es tratada siempre en plural, los adolescentes serían un conjunto heterogéneo de personas que viven circunstancias diferentes y necesidades distintas, pero que solo coinciden en la edad, en este sentido la autora insiste que debe hablarse de “las adolescencias” y que las instituciones educativas deben tomarlas en consideración dentro del contexto particular en el que éstas se despliegan.

En un estudio posterior Fainsod (2008) si bien afirma que el embarazo y la maternidad no son la principal causa por la que las adolescentes dejan la escuela secundaria, asegura que indudablemente desempeña un papel importante en la discontinuidad lineal o en el abandono de los estudios.

Madres adolescentes y la teoría “del suelo pegajoso”

Siguiendo con lo detallado anteriormente, podemos afirmar que la mayoría de las investigaciones están de acuerdo en que el embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia constituyen un hecho que compromete enormemente las trayectorias de vida de los adolescentes y las posibilidades de integración social a través del estudio, y en consecuencia también en el trabajo.

En la Argentina en 2017 nacieron 704.609 niños y niñas, de los cuales un 13% (94.079) son hijos o hijas de adolescentes menores de 20 años y 2.493 son de niñas menores de 15, este es un dato que aporta la Dirección de Estadísticas e Información de la Salud (DEIS), rescatado por Julia Frenkel en su investigación sobre el embarazo adolescente en la Argentina, en el marco del plan ENIA.

Este dato no es menor, ya que representa un gran número de adolescentes que se enfrentan a un nuevo desafío, que explícitamente se traduce en un cambio en la trayectoria escolar, ya sea interrumpiéndola por un tiempo o abandonando, pero también implícitamente habla de un cambio de vida, de sueños o deseos. La palabra que usé fue cambio, porque estoy totalmente segura de que aunque el camino sea más difícil, nada se termina, empieza de otra forma, requiriendo un cambio de estrategia. Con la compañía de un hijo no sólo se renuevan los proyectos, sino también como dije antes, los deseos y sueños.

Si bien Unicef (2017) asegura que al convertirse en padres los varones son expulsados del sistema educativo tanto como las mujeres, especialmente porque muchos en la construcción de la paternidad dejan su escolaridad para cumplir el mandato social de varón proveedor, a favor de lo que los estudios sostienen, considero que el mayor impacto lo tienen las mujeres, ellas son las que sufren a largo plazo la ausencia de posibilidades de inserción en el mercado laboral y de acceder a puestos de trabajo de calidad, afectando su seguridad económica y la de sus familias. Según los aportes del Plan ENIA del año 2018, las madres adolescentes tienen a lo largo de la vida un menor nivel de ingresos en comparación con los ingresos de sus pares que deciden postergar la maternidad.

Asimismo, el embarazo y la maternidad adolescente constituyen un factor crítico en la inequidad de género y muestran mayor incidencia en los hogares de menores recursos, donde la maternidad adolescente también parece actuar como refuerzo de roles

tradicionales de género, prolongando situaciones de subalternidad y domesticidad que restringen sus derechos en el espacio público.

Estas inequidades de género y de clase se exacerbaban cuando la tenencia de un hijo es no intencional, la campaña #Puedo Decidir del año 2020 nos deja como dato que el 70% de los embarazos en adolescentes no son intencionales, ocurrieron durante una relación sexual sin protección o por imposición.

Bajo este marco, las adolescentes quedarían sujetas a la teoría que se conoce como “Suelo pegajoso”. Martha Tagle, una referente feminista de Latinoamérica, dice que esta expresión alude a las dificultades que tienen las mujeres para despegarse “de la base”, es decir que su nivel bajo de educación más el cumplimiento del rol doméstico impuesto por su género, serían los obstáculos que le impedirían despegarse. Estarían ancladas a trabajos precarios, bajos ingresos con una enorme brecha salarial con los varones y alta carga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado.

Frente a este panorama, el estudio de UNICEF, asegura que la mayoría de las adolescentes bajo la justificación de poder darle lo mejor a su hijo (en referencia a bienes materiales) y la posibilidad de “ser alguien” resignifican la experiencia escolar. El principal cambio es la valoración del título secundario, estudiar adquiere un sentido positivo ya que se convierte en el medio para acceder a la formalidad, a empleos con mayor consideración social y mejores salarios. La valoración del título secundario también es atravesada por los deseos de ganar autonomía de su familia de origen y por la necesidad de ampliar su horizonte de posibilidades pudiendo continuar una carrera en el nivel superior.

Ante este cuadro, tanto las familias como las instituciones educativas adquieren un rol central. Está comprobado que en las adolescentes de menores recursos el cuidado de lxs hijxs recae en el entorno familiar para que estas puedan continuar sus estudios. Respecto a las escuelas, es primordial que estas abran sus puertas y acompañen a las adolescentes para que la imposibilidad de completar el nivel secundario se disipe. No sólo debe asumir un lugar de prevención, eso la coloca en una mirada reduccionista de la problemática, es necesario que críticamente se revisen los modos en que los adolescentes piensan el cuerpo y la sexualidad.

Como sostiene Fainsod, “la información es necesaria pero no alcanza” (Fainsod 2008: 240), ya que en general se trata de información de tipo exclusivamente biológica.

Los espacios que la escuela ofrece, tienden a ser charlas sobre métodos anticonceptivos y crianza de los niños destinadas sólo para las alumnas, esto aumenta su responsabilidad e invisibiliza la del varón.

Es fundamental que los docentes abran nuevos espacios de diálogo en los que la maternidad y paternidad se traten desde las responsabilidades compartidas entre varones y mujeres. Si bien el embarazo se desarrolla en el cuerpo de la mujer, es necesario desnaturalizar que la tarea del cuidado de los hijos recaiga sólo sobre ella. En este sentido, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), promulgada en el año 2006, se vuelve una herramienta importante para que desde la escuela se problematice el embarazo adolescente bajo una perspectiva de género y derechos, esto colaboraría a que desde la institución no se reproduzcan estereotipos de género.

Fainsod (2008) apunta, en este sentido, que es necesario que las escuelas reflexionen sobre su lugar frente a esta problemática y deben desafiar su imaginación para tender estrategias educativas que la conviertan en un espacio de posibilidad.

Reflexión final

El embarazo adolescente es una realidad que urge ser atendida, por lo tanto, todo lo expresado anteriormente permite llegar a varias conclusiones. Las familias deben profundizar el diálogo, y ante la falta de este, la escuela tiene que redoblar sus esfuerzos. En este sentido se vuelve menester la implementación de la ESI en todas las aulas de las escuelas de todos los niveles, ya que, de forma transversal en sus contenidos, no sólo brinda información sobre salud sexual y reproductiva, sino también pone a los adolescentes en conocimiento de sus derechos para que puedan reconocer cualquier tipo de violencia y vivan una vida libre de ella, con la autonomía necesaria para tomar sus propias decisiones. Con la ayuda de esta herramienta los docentes deben tender puentes firmes para que los alumnos no abandonen la escuela ante esta situación y encuentren en ella un lugar tanto de socialización como de contención.

Por mandato social, los adolescentes se inician sexualmente cada vez a más temprana edad, es necesario que esto se asuma y se reconozca para que como sociedad podamos hacer frente a esto y tomar nuestra responsabilidad. Por su parte, el Estado no sólo debe promover políticas inclusivas para prevenir el embarazo adolescente, mediante campañas de difusión de información y de entrega de insumos anticonceptivos, sino que

tiene que poner el foco en generar las condiciones para que las adolescentes puedan planificar y decidir con la mayor autonomía posible. Y ante la instancia de un embarazo no planificado a temprana edad, se debe garantizar el derecho al acceso a la educación y a servicios de salud de calidad. Se vuelven importantes políticas tales como la implementación de salas maternas o planes económicos que ayuden a lxs adolescentes a no abandonar sus estudios.

Como dije en el resumen, puedo hacer un aporte desde mi experiencia personal, creo que un relato en primera persona puede ser un incentivo. Cursando el último año de secundaria, cuando tenía 17 años quedé embarazada. En un principio pensé que no iba a tener que recurrir a abandonar mis estudios ya que mi bebe nacería en enero. Pero como todo, la vida tenía otros planes para mí, el día que cumplía 28 semanas de embarazo rompí bolsa y fui internada. Los meses que transcurrí embarazada yendo a la escuela no fueron fáciles, la institución quiso expulsarme, pero no pudo, nunca fue considerada mi situación y apelando a un vocabulario popular, me pusieron ante todos como un mal ejemplo. Fue triste y la pasé muy mal. Mi bebe nació unas semanas después y requirió estar en incubadora, en esta instancia quisieron que asista con normalidad extorsionándome con la imposibilidad de graduarme. Luché mucho para lograr hacerlo junto a mis compañeros y hoy 21 años después tengo una hermosa hija y todo eso sólo forma parte de un recuerdo. Pero insisto en que el apoyo de la escuela es fundamental, es un momento lleno de miedos y dudas, en el que el acompañamiento adulto puede marcar la diferencia. Demás está decir que es de igual importancia el apoyo de la familia. La maternidad trae aparejados cambios, pero nada se termina, sólo da un giro y toma otra dirección, surgen nuevos sueños y deseos. Ser madre es una hermosa experiencia, pero a temprana edad toma otro significado e impone otro desafío, una debe crecer a la par de su hijx.

Referencias Bibliográficas

- Fainsoid, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. En: Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Buenos Aires. Paidós.
- Inzúa, G. (2020). Capítulo 8. El erotismo adolescente en tiempos de marea verde. Buenos Aires. Ed. La Docta Ignorancia.

Frenkel, J. (2019). El embarazo en la adolescencia en Argentina y las respuestas implementadas por el Estado en los últimos años: el Plan ENIA

UNICEF. (2017). Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires, 24-27 y 57-76.

UNICEF. (2020). Semana de la Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia: por un encuentro seguro y placentero.
<https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/puedodecidir2020>

LA ALEGORÍA DE LA CAVERNA Y LA MAMÁ LUCHONA

Sánchez, Abril Marianela

abrilmarianelas37@gmail.com

2020

Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo adentrarse en una de las problemáticas que a más de unx nos ha tocado experimentar y/o observar de manera cercana: **el embarazo, la maternidad y paternidad en la adolescencia**. Con la intención de abordar los diversos estigmas que encontramos en el discurso de la clase media-alta, dirigidos sobre todo a las sociedades empobrecidas que, según ellos, se empeñan en traer niñxs al mundo para hacerlos sufrir. De esta manera, analizaremos algunos estereotipos aún presentes y normalizados dentro de nuestra sociedad, que lo único que logran es esconder bajo un manto de ignorancia la experiencia de diversas subjetividades que atraviesan experiencias similares en cuanto al embarazo adolescente. Sólo así podremos dejar de perpetuar discursos dominantes que lo único que hacen es generar un gran estigma en la realidad de estxs adolescentes.

Acerca de la suerte: ¿es un factor primordial a la hora de planificar nuestra vida?

La elección de abordar esta temática en la presente ponencia no es algo que haya pensado durante mucho tiempo, pues es algo que me choca bastante de frente desde que tengo memoria. La primera vez que oí hablar sobre embarazo adolescente fue cuando yo era tan solo una niña, ya que mi mamá me tuvo a la corta edad de 16 años. Esto es algo que mi familia siempre se ha encargado de recordarme, ya sea por fastidiarme o por el “orgullo” que les puede haber generado que mi mamá saliera adelante con una hija recién nacida a esa edad.

Mi mamá tuvo la suerte de tener una familia que la apoyara, que me cuidara a mí cuando ella se iba a la escuela y de esta forma obtener su título secundario. Tuvimos la fortuna de tener una pareja y un padre presente que no dudó ni un segundo en salir a trabajar para darnos lo mejor y, más adelante, construir una casa con sus propias manos.

Sufrimos, sí. Pero se salió adelante, mi mamá estudió una carrera, mi papá consiguió mejor trabajo, mi hermana y yo íbamos a la escuela todos los días.

Pero, ¿qué sucede cuando estas circunstancias “afortunadas” no se dan? ¿Qué sucede cuando una adolescente soltera da a luz a un hijo que su padre no reconoce y que, además, su familia no la apoya? ¿o simplemente no tienen los recursos para ayudarla como les gustaría? ¿qué sucede cuando nadie puede cuidar a ese niño más que ella misma? ¿qué sucede cuando la institución escolar se muestra ausente o no cuenta con la capacidad de ayudar en estas situaciones por la falta de información? ¿acaso la suerte incide en nuestra forma de vida y en el estigma existente por parte del discurso de clase media-alta?

En el caso de mi mamá, su avance hasta hoy en día es recordado con orgullo. Puesto que ella logró salir adelante siendo mamá adolescente, para la sociedad, ella estaba cuidando bien de su hija. Pero en el segundo caso, el de una madre adolescente primeriza, soltera y pobre, la sociedad se espanta. Pues, en su pensamiento, se está siguiendo el ciclo que siempre estuvo presente en la gente pobre, el de traer hijos al mundo sin recursos para cuidarlos.

Esto es producto del discurso de la clase media-alta, la cual cree conocer qué cosas le convienen a la clase baja y sus madres o padres adolescentes. Cuestionan su maternidad o paternidad y aseguran que un refuerzo en la prevención de los embarazos mediante la ESI saldrá el problema. Estos discursos jamás observan lo que hay detrás, las condiciones de vida, las desigualdades. Sino que, una vez que lx niñx nació, tanto la madre como su hijo se vuelven objeto de todo tipo de estereotipos y burlas por parte de la sociedad. Ya no importa quién quiere ser esa adolescente, pues ahora es madre y su deber es cuidar a su hijo. ¡Pero ojo! Que nunca vean a ese niño sucio o hambriento, pues no será producto de las condiciones de vida, sino de una madre ausente que no lucha por conseguir lo que debe ni cuida bien de su hijo.

Sobre todo, en estos últimos años, el discurso siempre ha sido “se embarazan por un plan” o “¿abren las piernas y ahora quieren aborto legal?”. En palabras de Gabriela A. Ramos, el creer que se puede opinar sobre las clases populares y su natalidad, es más un discurso moralizante que emancipatorio. ¿Para qué quieren prevenir embarazos? ¿Y por qué solo opinan eso cuando se trata de madres adolescentes en la villa y no en otro ámbito más “pudiente”? “La preocupación consiste en regular la natalidad de la población

empobrecida, con el supuesto de que ‘no saben, no pueden’ criar a su prole” (2017, p. 101).

Los discursos de poder y la culpabilización ante otras formas de vivir la adolescencia

La cuestión de clase está profundamente relacionada con estos discursos. La sociedad cree que desde su posición privilegiada puede opinar por sobre los demás, y de esta forma también difunden discursos moralizantes que generan culpa en las mismas clases populares. ¿Culpa de qué? Los adolescentes no tienen la culpa de la situación socioeconómica en la que nacieron, no tienen la culpa de traer un niño al mundo por solo haber tenido una clase sumamente biologicista de ESI o por directamente no haber tenido acceso a la información, no tienen la culpa de que el sistema no los apoye y en muchos de los casos, sean rechazados de sus escuelas o trabajos.

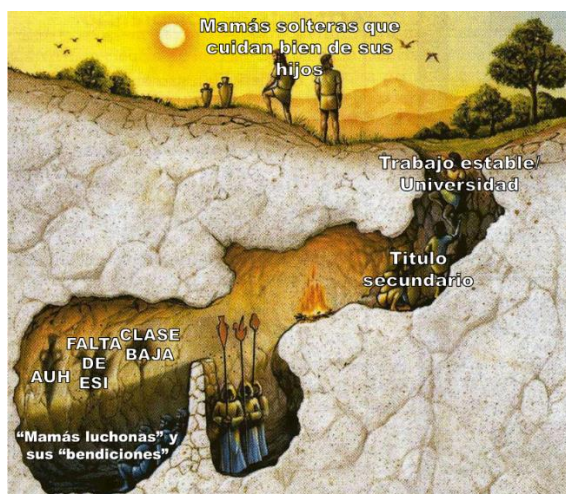
La culpabilización la crean las relaciones de poder, la falta de cambios tanto económicos como culturales. La información actualizada de ESI no lo es todo, la responsabilidad de las instituciones educativas no es la única. Porque podemos cambiar todo, incluir a todxs los adolescentes. ¿Pero de qué sirve si la sociedad no los apoya y los culpabiliza?

Y existen múltiples estereotipos o terminologías que posibilitan una mayor culpabilización. Pero hay uno que, a mí parecer, encierra múltiples causalidades y tipos de violencia simbólica en el fondo, siendo que se encuentra tan naturalizado, en memes, en el habla cotidiana, incluso en los barrios populares lo utilizan.

El término “mamá luchona” es empleado para estereotipar a las madres adolescentes solteras. Que, si bien a más de uno nos debe haber hecho reír un meme sobre esto, e incluso conozco madres solteras que se ríen de sí mismas usando esta terminología, me parece que, si uno lo analiza desde otro punto de vista, como el que venimos hablando, puede hasta resultar totalmente despectivo.

Para dar inicio a un mejor desarrollo de todo lo anticipado, me gustaría mostrar un gráfico que hice acerca de cómo siento que ve la sociedad a este estereotipo, y para ello decidí utilizar de ejemplo la alegoría de la caverna de Platón.

A continuación, la imagen:



Lo que quiero decir con esto, es que, el discurso moralizante de la sociedad burguesa califica de mala madre a la “mamá luchona” y, quien pueda desarrollarse de manera académica o laboralmente, podrá tener la posibilidad de salir de los planes sociales y mantener bien cuidados a sus hijos. Una vez que ha logrado esas metas, la madre se convierte en una mujer completamente idealizada, capaz de cualquier cosa y, sobre todo, cuidar “bien” a sus niños. Lo cual sigue siendo despectivo porque ser mujer no es sinónimo de madre, encerrar a la mujer en esta única denominación es ignorar todo lo que ella es y quiere ser.

Pero, en fin, ¿Qué es ser una buena madre? ¿Tener un título o un trabajo estable te hace buena madre? ¿Cobrar un salario y no vivir en condiciones óptimas es sinónimo de mala madre? Está claro que ninguno de esos factores incide, pero el culpabilizar a una adolescente por no poder llegar a esas metas es un factor que violenta lo diferente, es a partir de aquello que, según Paula Fainsod, se sale de lo “burgués, blanco, masculino y heterosexual, se construye un deber ser donde toda diferencia se constituye en desvío deficitario” (2008, p. 233).

La maternidad adolescente es algo que a la sociedad le molesta, más viniendo de sectores empobrecidos. Pero, al igual que en la sociedad, en muchas instituciones ocurre que se normaliza una forma de vivir la adolescencia que excluye a aquellxs que son padres jóvenes. Se ignoran tanto las cuestiones de clase, de etnia y de género, que aquella culpa de la que hablaba se vuelve sumamente individual. La culpa no es de nadie más que del adolescente por no haberse mantenido en la forma de vivir “normal”.

Paula Fainsod hace referencia a que incluso la misma intención de la institución por querer corregir estas “desviaciones”, se vuelve en un discurso culpabilizante, moralizante y lleno de estigmatización. La institución sin un cambio de información no ayuda, sobre todo porque en la mayoría de los casos no incluyen a los hombres en las charlas de ESI, dejando todo en manos de la mujer.

La importancia de la ESI y la integración social, laboral y cultural

¿Esto es realmente así? ¿En verdad la sociedad estigmatiza de tal manera a los adolescentes que son padres jóvenes? ¿En verdad las instituciones no poseen la información necesaria para estas situaciones? ¿En verdad la falta de ESI es la culpable? ¿En verdad el sistema rechaza tanto a estos jóvenes?

Para lograr aclarar un poco más este panorama, no quise quedarme solamente con mi punto de vista. Por ende, decidí hacer una encuesta y enviársela a mis conocidos a través de las redes sociales, haciendo todas estas preguntas que quizá solamente desde mi punto de vista quedarían sin fundamento, de esta manera pude obtener 31 respuestas. Además, pude conocer muchísimos testimonios interesantísimos al igual que muchos otros que confirman una cierta mirada como la que vengo describiendo¹.

Una de las primeras preguntas tiene que ver con la principal creencia que tiene la sociedad acerca de la importancia de la ESI en las instituciones y el número de embarazos adolescentes cada año. Aquí, el 93.5% de las personas dijeron que la falta de Educación Sexual Integral sí influye en la cantidad de adolescentes que son madres y padres.

Ahora bien, en lo personal estoy de acuerdo. En tanto que la institución escolar debe asegurar la integración de todos los adolescentes por igual, debe asegurar el desarrollo de una mirada crítica, dar a conocer los derechos que tiene cada quien con su propio cuerpo y además asegurar información totalmente actualizada sobre educación sexual integral, incluyendo lo social y afectivo, sin hacer una reducción biologicista y sin ignorar la perspectiva de género. Pues una ESI sin perspectiva de género, “puede transformarse en un dispositivo más de control sobre el cuerpo de las estudiantes” (Ramos, 2017, p. 100).

¹ En Anexo se encuentran los resultados de esta encuesta y los demás testimonios que no pude agregar a la ponencia.

Pero, en lo que estoy totalmente en desacuerdo, es en la creencia que las personas tienen acerca de la ESI, la cual debe asegurar todo lo antes dicho y no, como la mayoría piensa, quedarse simplemente con el otorgamiento de una información básica, dirigida a una reproducción heterosexual con supremacía en la mujer y la prevención de los embarazos no deseados. Pues la información por sí sola no alcanza si no está acompañada de una mirada crítica. Más claro lo afirma Paula Fainsod: “es necesario revisar críticamente los modos en los que se piensa la sexualidad, el cuerpo, la adolescencia y cómo, en ellas, entran en juego las relaciones de poder” (2008, p. 238).

Una ESI dirigida a la mirada crítica, con perspectiva de género y que valore las afectividades adolescentes, puede hacer más cambio que una simple información basada en la biología, la reproducción y la prevención. Pues al fin y al cabo la significación en los barrios populares puede ser otra, la llegada hacia los adolescentes que allí pertenecen puede ser otra, y cambiar todo su panorama.

Si la ESI sigue siendo presentada de forma tan excluyente, entonces no va a ser la falta de la misma la que influya en la cantidad de jóvenes que son madres o padres, sino el otorgamiento de una información básica o nula. Que además de ser mal presentada, creará un mayor sentimiento de culpabilidad en los adolescentes, pues con el fin de “prevenir”, las mismas instituciones luego se desentienden del buen o mal uso que hacen los adolescentes con esa información que les brindan. Entonces una buena enseñanza de estas temáticas, aplicada a la diversidad de miradas ya planteada, asegura un poco más la efectividad de los métodos anticonceptivos.

Otro pensamiento que se encuentra generalizado en la sociedad es la importancia de la situación socioeconómica a la hora de tener hijos. En el imaginario colectivo hay una línea sumamente tajante entre la clase media y alta, la cual puede decidir cuándo tener hijos y cuando no, y la clase baja, que está “condenada” a tener hijos siendo jóvenes.

Por eso, la siguiente pregunta que hice, en relación a la primera, es si la situación socioeconómica influye en la cantidad de embarazos adolescentes. Y para mi sorpresa, la mayoría de respuestas son que este factor sí es influyente. En total el 61.3%, mientras que el 32.3% dijeron que tal vez. Solo dos personas dijeron que no.

Ante esta pregunta estaba bastante segura de que la gente iba a poner que no, entonces empecé a preguntarme más a fondo si de verdad influye esto en la natalidad de los barrios populares. ¿Será esto porque la clase media-alta tiene mayor acceso al costeo

de abortos seguros? ¿Será porque tienen acceso a métodos anticonceptivos “más efectivos”?

Uno de los comentarios que hace una madre adolescente respecto a esto es el siguiente: “Yo soy madre adolescente y creo que más allá de la educación sexual, muchos embarazos adolescentes se producen por la falta de atención y amor de los padres, al sentirse solos muchos deciden traer hijos al mundo para no sentirse así, sin saber el sacrificio que esto conlleva” ¿será que ante lo solitarias que se sienten algunas adolescentes, deciden procrear? La verdad es que pongo en duda esta cuestión, pero uno nunca sabe lo que pasa por la mente del otro.

Lo que sí veo muy posible dentro de esta pregunta, es el ámbito abusivo en el que conviven muchas adolescentes día a día. Los barrios populares son más propensos a este tipo de situaciones, las cuales incluso se esconden entre sí, dentro de la misma comunidad. Muchas adolescentes e incluso niñas tienen miedo de hablar, puesto que protegen más a su abusador que a ellas mismas. Muchas de ellas se encuentran amenazadas, viviendo con su propio abusador.

Los embarazos adolescentes no son sólo producto de un descuido con los anticonceptivos, no suceden solamente por desinformación. También suceden gracias a relaciones abusivas, violaciones, falta de consenso en la colocación del preservativo, etc.

Este tipo de situaciones también se podrían disminuir con una necesaria mejoría en la forma de enseñar la Educación Sexual Integral, de esta forma estas niñas y adolescentes pueden tomar plena consciencia de lo que está sucediendo. Que las violaciones no son algo normal como le hicieron creer o que puede tener otra salida además del silencio, existen múltiples relatos sobre casos de adolescentes que se animaron a confesarse en clases de ESI, gracias a que se dan cuenta y se sienten en confianza para contarlo.

Es una cuestión sumamente difícil que necesita de avances rápidamente. Para evitar lo más posible que nazcan niños producto de una violación o de relaciones abusivas, y cuidar a la adolescente inmersa en este círculo.

El cambio no es solamente desde las instituciones educativas, pero es un gran paso a dar para incluir a las adolescentes y brindarles la ayuda necesaria. Sobre todo, el cambio también debe ser social, porque en el caso del estereotipo “mamá luchona”, se está

hablando de una madre soltera que vive de los planes sociales. Pero nunca se cuestiona todo lo que hay detrás y mucho menos lo que hay por delante.

Por detrás nos podemos encontrar tanto esta situación de abuso sexual o relaciones abusivas de violencia de género, en la cual los embarazos no son para nada planeados ni mucho menos buscados. Por detrás no se visualizan las secuelas psicológicas que esto acarrea. Y en el caso de no provenir de una relación o familia abusiva, la situación socioeconómica en realidad no es la causa de que cada vez más madres sean jóvenes, sino que es causalidad de los riesgos que conlleva ser madre joven gracias a las carencias que se tienen.

La adolescente no decide nacer en esta situación, nadie decide nacer en la situación en la que está. Pero se plantea a esta “mamá luchona” como en una situación que ella misma buscó obtener y que le encanta, no quiero decir con esto que no existan madres adolescentes que se sientan felices o satisfechas con lo que hacen. Pero es como si ya demarcaran su camino, un círculo sin retorno del que ya venían su madre y su abuela.

Jamás se visualiza el futuro, lo de adelante. Porque la adolescente ahora es madre y no tiene otros deseos, piensan. Ahora ya se arruinó la vida y no va a tener oportunidades para nada, dicen. Pero no se dan cuenta, que antes que madre, es mujer, es adolescente. Y que como todo adolescente tiene metas, ganas de salir adelante. Por ende, el mayor de los males en la adolescente empobrecida no es el embarazo, sino que esa función es cumplida por los discursos de poder en los que se encuentra inmersa. En ese discurso burgués que le dice que la adolescencia es una etapa vital (Fainsod 2008, p.233) que no debe ser vivida de la manera que ella eligió, que la maternidad que ahora transcurre es un déficit individual y que ahora ella misma debe hacerse cargo por no haber logrado entrar al sistema meritocrático. El mayor de los males es saber que por más que ella quiera y se esfuerce, siempre va a haber alguien que critique su forma de actuar y luchar por su vida y la de su hijo.

Esto indigna y demanda un cambio social y cultural ante estos pensamientos despectivos de la maternidad en las clases populares. La mala maternidad no pasa por acá. Ser pobre no es sinónimo de mala madre, pero el estereotipo busca designar eso. Y por lo naturalizado que lo tenemos, jamás se nos habría ocurrido analizar un meme de esta manera.

La violencia simbólica está presente en todos lados, moralizando a la gente incluso sin que esta se dé cuenta. Pero la realidad es otra, tal y como afirma otro testimonio: “En cierto punto opino que ser madre en la adolescencia es ser una madre que debe luchar el triple que cualquier otra, considerando las presiones sociales y económicas”.

Entonces, ¿en qué quedamos?

Luego de estas preguntas, hice dos más relacionadas a las instituciones laborales y académicas. Para confirmar si todo esto descrito, si todas las relaciones de poder, los discursos sociales y la presión, en realidad reprime a las clases populares cuando son padres jóvenes. Para saber si todo lo anterior no fue un “invento loco” o puro palabrerío.

Y, efectivamente, dentro de las 31 personas que votaron, todos tuvieron una respuesta muy cercana que confirma la exclusión que existe en este sistema.

La primera de ellas dice así: ¿Qué opinas de lxs adolescentes que son madres o padres y dejan la escuela? Y aquí, el 71% votó que “Deberían tener más apoyo por parte de la institución” y el 25,8% que “El sistema los rechaza y por eso deciden irse a trabajar en lugar de estudiar”.

La segunda dice: ¿Por qué consideras que los padres o madres adolescentes no logran conseguir (o pocas veces lo logran) un trabajo en condiciones óptimas? El 61,3% votó que “Porque son excluidos laboralmente y terminan en trabajos forzados” y el 32,3% votó que es “por la falta de trabajo en general”

Estas preguntas surgieron ante las cuestiones de las reformas institucionales y una mayor difusión de la ESI con perspectiva de género y mirada crítica, pues, si bien es obvio que ese cambio es necesario, ¿de qué sirve la difusión masiva de información, de prevención, de pensamiento crítico, de mirada con perspectiva de género? ¿de qué sirve decirles que van a tener todo el apoyo del mundo dentro de las instituciones? ¿de qué sirve si luego las instituciones que estén menos “controladas” van a seguir excluyendo madres y padres adolescentes? Sobre todo, ¿de qué sirve todo el cambio institucional si cuando salgan a la calle, a la vida real, se van a encontrar con que hay toda una sociedad que les dice qué hacer y qué no? ¿de qué sirve si después, cuando salen con mucha ilusión, se encuentran con que no consiguen trabajo porque en su lugar contrataron a alguien sin

hijos? ¿de qué sirve decirles que merecen mejores condiciones de vida si luego terminan en trabajos sumamente forzados que pagan monedas?

Conclusión

Por eso, además del cambio institucional, hay que darnos cuenta de que se necesitan otros tipos de cambios. Paula Fainsod cita a Arnot (1994, p.35) afirmando que, además de este cambio radical, también se necesita “el realismo suficiente para darnos cuenta de que no es fácil conseguir este cambio social radical a través de la educación, a menos que ésta vaya acompañada de transformaciones en el terreno de la economía, familias, etc.” (2008, p. 246) y a mí me gustaría agregar que también debe ser cultural, político y social.

Sobre todo, el cambio social es el que me parece más importante, después de todo lo que expresé acerca de los discursos moralizantes y la exclusión que generan. Pero, ¿cómo se logra todo esto?

Esta es una cuestión sumamente difícil de resolver, pero no imposible. Después de todo, el cambio comienza con nosotros mismos, ya sea eliminando el término “mamá luchona” y otros estereotipos, o simplemente teniendo plena consciencia de todo lo que esconde detrás. Tener consciencia de las palabras no nos hace expresarnos mejor, pero sí nos hace saber cuándo usarlas y en qué momento es oportuno. Mientras que otras, como esta terminología estigmatizante, quizás sea mejor borrarlas de nuestra forma de hablar. Siendo esta la misma conclusión a la que llegó uno de los testimonios de la encuesta: “Creo que me ayudó a poner un poco más claro lo que considero con respecto a lo que pasa a las madres en situación de y como deberíamos eliminar ese horrible término de "mama luchona" que se utiliza con fines maliciosos”.

Referencias Bibliográficas

- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). “Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia” Cap. 10: Embarazos y maternidades adolescentes por Paula Fainsod.
- Satulovsky, S. (2017). “La escuela y sus escenas (in)cómodas” Cap. 4: La educación de la sexualidad en la escuela: ¿Se acomoda o incómoda? Por Gabriela A. Ramos.

Anexo

Encuesta. Archivo Drive con el resto de preguntas y testimonios:

<https://docs.google.com/document/d/15wd8->

[kUQSk3z6jv8mA1S8MXULNgaayrSm24PQPcypSg/edit](https://docs.google.com/document/d/15wd8-kUQSk3z6jv8mA1S8MXULNgaayrSm24PQPcypSg/edit)

LA LEY 25. 584 Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

Jiménez, Luciana Azul

lucianaazuljimenez@gmail.com

2020

Introducción

En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional, la secundaria pasó a ser un nivel educativo obligatorio. Sin embargo, en nuestro país, completar esta instancia de estudios constituye un desafío para muchxs jóvenes. Si bien hay un buen nivel de cobertura, según datos estadísticos de educación oficiales (2014), en promedio, sólo el 45% de lxs alumnxs que ingresan a la escuela secundaria la finalizan, y este porcentaje es menor entre lxs adolescentes de sectores de bajos ingresos.

Las razones que llevan a lxs jóvenes a abandonar la escuela son varias y de gran complejidad. En los últimos años, se ha observado un incremento importante en la estadística de la maternidad y la paternidad adolescente, como factores explicativos de dicha problemática de deserción. Por esa circunstancia, se encuentran con responsabilidades que requieren un tiempo considerable de su día a día para el cuidado de sus hijxs, que coincide con el tiempo que necesitan para asistir y estudiar en la escuela.

Según estadísticas del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), en la República Argentina hay, aproximadamente, 700 mil nacimientos por año. El 16% proviene de madres adolescentes de entre 15 y 19 años, lo que en algunas provincias equivale al 25%, y más de 3000 son de niñas de 10 a 13 años. El 69% de esas mujeres adolescentes no planearon ese embarazo.

Debido a los altos porcentajes que se ponen en evidencia en las estadísticas enunciadas en el párrafo anterior, es que en la presente ponencia planeo abordar y analizar el caso de María Fernanda Alloí y, a partir de ello, la ley 25.584 sancionada en el año 2002, la cual promueve la continuidad del ciclo escolar para cualquier alumna embarazada. Así como también indagar y reflexionar el rol que cumplen las instituciones de educación secundaria en cuanto al tema en cuestión, ver cómo han evolucionado, ya sea para bien o para mal, y citar algunos testimonios que me ayuden a lograr mi objetivo en este trabajo.

Un caso que marcó precedente

A mediados de Abril del año 2000, pleno inicio del siglo XXI, en el instituto Santa Isabel, ubicado en la provincia de Formosa, le prohibieron la matriculación para 5° año a la adolescente María Fernanda Alloi de 17 años de edad. Las monjas la llamaron aparte y le dijeron que no podían anotarla porque la joven estaba esperando un bebé.

Ante lo ocurrido, sus padres, presentaron un recurso de amparo a la justicia. En una acción sin precedentes en la provincia, se aplicó el “Per Saltum” para que la alumna no perdiera más días de clases y así el caso llegó a el Supremo Tribunal, el cual ordenó la reinscripción de la joven.

Las autoridades del instituto se negaron a que la muchacha regresara, a pesar de lo dictaminado por la justicia. Hasta que el obispo de Formosa, José Vicente Conejero, redactó una carta titulada “Por encima de todo, el amor”, en la que aconsejaba que reinscribieran a María Fernanda. “Dentro de una jerarquización de valores no cabe la menor duda de que el primero de ellos es el respeto a la vida humana”. Fue así como los directivos del colegio escucharon al obispo y acataron la decisión de la Justicia y del Ministerio de Educación Provincial.

Inclusive, hubo un grupo de padres que había protestado, brindando un abrazo solidario al colegio, para pronunciarse en contra de que la estudiante embarazada regresara al instituto. Su argumento era que su comportamiento no se ajusta al “ideario” de la escuela, porque tuvo relaciones prematrimoniales, lo que para la religión católica es concebido como un pecado.

En palabras de Fainsod (2008), “A estas adolescentes se les atribuyen conductas irresponsables e inmaduras propias de los contextos de socialización familiar – disfuncionales- en los que viven.” Es decir, y tomando parte de lo que dice esta autora, podemos ver cómo este no es un caso de una familia disfuncional, ni de bajo recursos. Sin embargo, se le siguen adjudicando las mismas conductas a la joven, pero desde una mirada religiosa, cultural, propia de esta fe católica, y a la que denominan como pecado.

Es por ello que, gracias a este caso, se generó un proyecto de ley que fue llevado al Senado y que fue tratado sin un dictamen previo por parte de la Comisión de Educación. Este proyecto fue aprobado el 11 de abril del año 2002 y está constituido por tres artículos. La Ley 25.584 establece lo siguiente: “Queda prohibido en los establecimientos de educación pública del país, de cualquier nivel, ciclo y modalidad, toda acción institucional

que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a cualquier alumna embarazada o por cualquier otra circunstancia vinculada con lo anterior que produzca efecto de marginación, estigmatización o humillación”.

¿Deserción por voluntad propia?

Pudimos ver cómo la situación de María Fernanda concluyó con un resultado positivo y ella tuvo la oportunidad de continuar con sus estudios. Pero, a pesar de haberse promulgado una ley, muchas embarazadas o madres adolescentes en la Argentina, aún continúan siendo expulsadas de las instituciones educativas por su condición, y no cuentan con los recursos o apoyo familiar para volver a ser aceptadas en las escuelas, como los que, en cambio, sí se percibían en la muchacha del caso, Alloi.

Muchas de estas estudiantes, seguramente quisieran haber concluido sus aprendizajes, especialmente, como muchos estudios lo demuestran, debido al hecho de que van a ser o fueron madres y, por consiguiente, brindarles una vida de condiciones dignas a sus hijos o hijas, y a ellas mismas. Entonces, estudiar para estas adolescentes, adquiere los anteriormente mencionados y otros sentidos de importancia. Por una parte, se estudia con el fin de ganar autonomía respecto de las familias de origen. Pero sin dudas, la revalorización de la escuela está relacionada con la idea de nuevos proyectos personales en los que el título secundario se vuelve central: conseguir un “buen” trabajo y poder continuar una carrera en el nivel superior, por ejemplo. (UNICEF, 2017).

Para el ciclo “Mejor hablar de ciertas cosas”, uno de los testimonios relata como la expulsaron del colegio al que iba por estar embarazada, y por las dificultades que tuvo que atravesar para encontrar una nueva escuela en la que la aceptaran, además de cómo se sintió al ser rechazada.

“A mí no me daban la posibilidad de seguir estudiando en el colegio al que yo iba porque no me dejaban estar embarazada. [...] Probamos en otros colegios y no me aceptaban, o me aceptaban, pero eran muy lejos. [...] La idea de que no me aceptaban me dio a entender como un rechazo y no entiendo por qué, si yo realmente quería seguir estudiando, quería terminar el secundario y ellos me negaban la posibilidad de terminarlo. Entonces, como que me dolió el hecho de que me dijeran que no.” (Gisela Aybar, 18 años).

Continuando en la línea de este aspecto, las instituciones juegan un rol muy importante, muchas toman a estas situaciones con rechazo, crítica y reproche. “En el caso

de los embarazos adolescentes y la escolaridad, lamentablemente, siguen saliendo a la luz los prejuicios más arcaicos de nuestra sociedad”, dijo Gastón Pauls. Se adquiere un enfoque tradicionalista debido a “[...] estas visiones, que, por sus consecuencias negativas, se propone al embarazo y a la maternidad en la adolescencia como algo que no debiera ocurrir, como un desvío respecto de lo que constituye “la adolescencia”. (Fainsod, 2007). Es decir, se sigue profundizando la culpabilización y la estigmatización en quienes ya se encuentran fragilizados y vulnerables, además de que se sigue naturalizando e individualizando lo social.

Consideran, desde esta perspectiva, que su trabajo para prevenir estos embarazos se limita a espacios destinados a abordar temáticas de sexualidad que están caracterizadas por una transmisión de información en torno a una mirada centrada en biologismos, donde la presencia de la Ley de Educación Sexual Integral se reduce al hecho de explicar la menstruación y los métodos anticonceptivos, siendo los más mencionados el preservativo y las pastillas anticonceptivas, o también, están estos talleres a los que se les suma como contenido la crianza de los hijos y son los que están especialmente destinados a las alumnas que ya fueron madres y a las alumnas embarazadas, no se integra a toda la comunidad educativa ni tampoco se brindan con una perspectiva de género. En este sentido, no se habla de una doble responsabilidad, la paternidad es invisibilizada constantemente y el rol de la mujer queda limitado a ser madre y cuidar de los hijxs, no hay una ESI como la que está estipulada para darse y toda la culpa recae sobre las jóvenes. “Como señala Fernández (2004), generalmente, las políticas, programas y actividades que abordan temáticas de sexualidad o aquellas específicas sobre embarazo y maternidad adolescente presentan como únicas destinatarias a las mujeres.” (Fainsod, 2008).

A continuación, me gustaría citar una experiencia personal que va de la mano con lo anterior y que deja en evidencia la falta de responsabilidad de algunxs docentes. En el año 2017 me encontraba cursando 5° año, mi curso no era muy numeroso, éramos doce, quizás diez ese día, y estábamos en una clase de historia. No recuerdo muy bien cuál fue el punto de partida al tema, pero no olvido las palabras de mi profesora por el impacto que tuvieron y me gustaría transmitirles tal cual para que ayuden a reflexionar sobre estos dichos. Ella decía que: **las jóvenes éramos las culpables de quedar embarazadas, porque no nos cuidábamos y no cerrábamos las piernas. Que tendríamos que ponernos un hielo ahí abajo para bajar los calores, y así no habría tantas pibitas embarazadas por ahí.** Nadie dijo nada, a la mayoría no le interesaba lo que esta docente

decía, yo le repliqué que eso no era así, que no era correcto lo que estaba diciendo, pero me ignoró y me dijo que me vaya a informar antes de responderle algo.

Conclusiones

A partir del caso de María Fernanda Alloí se pudo visualizar una problemática que, para entonces, no era tomada en cuenta. A muchas jóvenes se les negó la posibilidad de acceder a la educación, especialmente a aquellas que concurrían a una escuela en la que se practicaba alguna religión y sus casos quedaron invisibilizados, hasta que María Fernanda se negó a ser expulsada y recurrió a la justicia. A partir de este hecho, se promulgó la ley 25.584 para que ninguna joven tenga que pasar por esa situación nuevamente.

Pero, evidentemente, continuó ocurriendo y especialmente en jóvenes de pocos recursos económicos, y con un entorno social vulnerable. Desconocen sus derechos, y esto es algo en lo que me gustaría hacer hincapié, ya que considero que es primordial que al menos conozcan que no puede negárseles el acceso a la educación por estar embarazadas o ser madres, que las instituciones tienen que acompañar y contener en todo momento, que ese es el rol que deberían cumplir y que sé que otras tantas cumplen.

De todas formas, hoy en día cada vez son más los y las jóvenes que se van informando a partir de que se sancionó la ley de Educación Sexual Integral, pero se vio atravesada, a partir del 2015, por un Estado ausente y al que no le preocupaba la educación ni la salud, por esto mismo, es que entiendo que las responsabilidades no son solo de las escuelas, sino también de esta ausencia del Estado, y tampoco olvidar la de las familias.

Soy consciente de que en este trabajo no me centré en la paternidad, apenas la mencioné, pero existe y necesita tomar responsabilidad. Ni la sociedad, ni las instituciones pueden seguir naturalizando el hecho de que se siga invisibilizando, pero porque tampoco se provee de la educación para esa responsabilidad y no se toman en cuenta las necesidades y problemáticas de los adolescentes varones. Como mencioné, las charlas sobre prevención y la crianza de los hijos están destinadas especialmente hacia las embarazadas o hacia las que ya fueron madres. A mi parecer, tienen que estar destinadas a toda la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- Fainsod, P. (2007). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Miño y Dávila editores.
- Fainsod, P. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia. Graciela Morgade y Graciela Alonso (comp.)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2007). Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires.
- Marina, M. (2011). Educación Sexual Integral: para charlar en familia. 1ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Fuentes Normativas y periodísticas

- Clarín. (12 de mayo del 2000). Las alumnas embarazadas podrán ir a clase, si el senado aprueba una iniciativa. Ley contra la discriminación.
https://www.clarin.com/sociedad/ley-discriminacion_0_B1rGxesxRYx.html
- El Día. (23 de abril del 2000). El caso de la alumna embarazada actualizó un viejo debate. La Plata. <https://www.eldia.com/nota/2000-4-23-el-caso-de-la-alumna-embarazada-actualizo-un-viejo-debate>
- La Nación. (19 de abril del 2000). La alumna embarazada pudo ir a clase.
<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-alumna-embarazada-pudo-ir-a-clase-nid13627/>
- Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206).
- Ley de Educación Nacional: Continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas. (Ley N° 25.584).
- Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150).

Recursos Web

- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2010). Datos sobre embarazo adolescente en la Argentina.
http://www.unfpa.org.ar/sitio/index.php?option=com_content&view=article&id

EJE TEMÁTICO

ESCUELA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

CUANDO LO QUE PASA EN INTERNET NO ES UN MUNDO DIFERENTE: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO ESPACIOS DE VISIBILIZACIÓN SELECTIVA DE LAS MINORÍAS

Arnuz, Gabriela Analía

gaby.arnuz@gmail.com

2020

Introducción

Este trabajo nace del cuestionamiento de las ideas relacionadas con la inclusión y la visualización que se plantean en relación con el Internet. Retomando la discusión que surgió al trabajar con la película “Disconnect” sobre la visibilidad y no-visibilidad que permite el mismo, me propongo relacionar estas ideas con la noticia de que la aplicación TikTok requería que los moderadores censuren el contenido que incluya imágenes de personas discapacitadas, demasiado delgadas, obesas, pobres o feas¹. La decisión habría sido tomada para que la aplicación no “desaliente” a los nuevos usuarios a participar en la misma. Más allá de lo terriblemente reprochable de esta política aplicada por la compañía china a miras de expandirse en el mercado occidental, lo que se puede rescatar de ésta es lo paradigmática que es la definición de visibilidad en un contexto digital que siempre alardeó de su capacidad de incorporar y unificar a la humanidad en un mismo espacio bajo las mismas condiciones. Los parámetros de “inclusión” del Internet incluyen los mismos términos que justifican la exclusión de las minorías en lo no virtual. Es que una realidad no dista mucho de la otra. La exclusión de lo diferente se lleva a cabo dependiendo de la percepción de la distancia que la imagen de internet tiene respecto a lo que consideramos normal o aceptable, y en realidades donde las diferencias no son negociables² la exclusión se hace presente mediante la discriminación.

¹ Véase: Hern, A. (17 de marzo de 2020). "TikTok 'tried to filter out videos from ugly, poor or disabled users'". The Guardian. <https://www.theguardian.com/technology/2020/mar/17/tiktok-tried-to-filter-out-videos-from-ugly-poor-or-disabled-users>
Perrett, C. (16 de marzo de 2020). "TikTok memo directed censorship of users deemed ugly, overweight, or disabled, and banned users for livestreams that criticized governments". Business Insider. <https://www.businessinsider.com/tiktok-censorship-users-deemed-ugly-overweight-or-disabled-2020-3>

² En Internet uno tiene control de lo que se comparte o lo que se decide mostrar (que puede o no ser verdad, ya que, más allá de la discusión sobre el control de los datos personales llevados a cabo por las empresas y corporaciones, es posible mantener cierto anonimato en la persona que utilizamos en línea), mientras que en la vida diaria hay aspectos que no pueden ser ocultos.

Esto mismo parece ocurrir en las instituciones educativas, donde la percepción de los individuos a veces parece tener más peso que lo que tiene realmente. Si bien en el ámbito educativo más político se desarrollan planes y medidas que orientan a ampliar el alcance de las instituciones para que en las mismas puedan convivir y desarrollarse todos aquellos que participen, en la realidad de pares, la que no puede ser cambiada por la aplicación o la entrada en vigencia de un sistema nuevo de reglas de convivencia, la situación es al menos un poco diferente. Es que la tolerancia a la diferencia muchas veces pasa por la habilidad de disfrazarla y hacerla invisible a los demás. La manera en la cual ésta se representa en o “se cuele” a través del cuerpo pone en evidencia aquello que no tiene que siquiera ser dicho y envía al sujeto nuevamente al área gris de lo diferente o lo diverso.

Las minorías, la visibilidad y la inclusión mediada

Antes de comenzar con el análisis, creo que es necesario aclarar que la definición de normalidad que se utiliza para establecer los parámetros que permitan diferenciar aquellos que no los cumplan varían con el tiempo y en los diferentes espacios. Dentro de estos, coinciden una gran variedad de realidades y valoraciones particulares cuya interacción da lugar a una concepción única y local que mantiene lazos con lo más global y general, pero no deja de ser específica a su contexto. Esto es capaz de responder por qué, dentro de una misma ciudad, cada institución o escuela “es un mundo”. El movimiento horizontal (escuelas del mismo nivel) o vertical (a través de diferentes niveles) dentro de un mismo distrito nos presenta una variedad enorme de realidades que no pueden ser comparadas objetivamente sin tener en cuenta la naturaleza de sus particularidades.

Esto lo podemos ver más claramente cuando se analizan escuelas en las cuales participan actores de un nivel socioeconómico similar, en las cuales se establecen patrones comunes de apariencia y relaciones intergrupales particulares que tal vez no ocurren en otras con otras variables³.

³ El mismo año, me tocó observar clases en dos escuelas secundarias diferentes en Mar del Plata. La primera de ellas, a la cual yo había atendido, estaba ubicada en medio del barrio Bernardino Rivadavia y había desarrollado su propia identidad, estética y un sistema de alianzas entre los estudiantes que garantizaban cierta convivencia pacífica. Rápidamente notaron que no coincidía mucho con la imagen que estos compartían, pero me aceptaron al enterarse que era ex-alumna. La segunda escuela pertenecía a un nivel económico más alto, pero persistían tensiones que pueden ser definidas como de clase y la convivencia pacífica era bastante artificial porque dependía de que los alumnos no demostraran abiertamente ser diferentes.

El texto del reglamento de moderadores de TikTok en cierta manera resume la manera en la cual la percepción de normalidad se construye a través del borramiento de los marcadores de disidencia, aun cuando estos sean un elemento constitutivo de la misma. El trabajo de Jones (2010) y el de Buzeki (2017) recuperan testimonios de adolescentes homosexuales que dan cuenta de esto. En ambos casos, los jóvenes describen tener cierta aversión por aquellos individuos que permiten que sus diferencias sean percibidas a través de sus cuerpos. Disimular para verse “normal” y no disentir con el estándar de pronto se vuelve la única opción aceptable. Pero esto no puede resumirse a una elección casual, ya que la identidad se hace presente en el cuerpo porque está definida por el usuario y no por una elección consciente (No es posible determinar el nivel de gay, queer, discapacitado, etc. que uno es). Los marcadores socioeconómicos, por ejemplo, no se determinan por la voluntad de tenerlos o no, sino por la falta de acceso a aquello perteneciente a una clase diferente. En el plano vertical, las transgresiones en el sistema de clases son mejor percibidas cuando el movimiento entre estas va de arriba hacia abajo (como cuando se hace “trendy” -utilizar elementos pertenecientes a, o asociados con, el imaginario de las clases más bajas-), pero es visto como una amenaza cuando ocurre de manera inversa (está mal visto que los jóvenes más pobres usen marcas más caras, asociando esto a actividades delictivas, aun cuando las mismas pertenezcan a copias o “knockoffs”).

Una posición intermedia, donde se utiliza lo que pertenece a la clase a la que se corresponde pero en un contexto diferente, es visto también como una falta de respeto, tildando al individuo de “desubicado”⁴. Una mayor visibilidad, cuando esta depende de una decisión consciente o no, implica una mayor vulnerabilidad ya que se entiende que la misma pone a disposición de los otros la diferencia, para que sea tratada, discutida y, si es considerada anormal, indeseable u ofensiva, discriminada. Porque la diferencia da vergüenza, no culpa, y no puede ser solucionada con un castigo (Sibilia, 2017).

Tal vez es por esto que la virtualidad nos es más cómoda, ya que nos permite mediar la manera en la cual somos vistos y percibidos. Incluso podemos editar lo que no nos gusta de nosotros, sin tener que asistir al médico y pagar grandes sumas de dinero en

⁴ Advirtiéndome que esto ha cambiado en la actualidad, debo contar que esto me ha pasado. Cuando entré a la Universidad seguí utilizando la vestimenta del secundario, ya que la ropa más linda por costumbre tan solo la utilizaba para los finales. Un día, a la salida del curso de ingreso, un grupo de chicas que venían detrás mío y una compañera comenzaron a hacer comentarios burlándose de nuestra vestimenta “ordinaria”. Al día siguiente decidí vestirme “de final” y para mi sorpresa, recibí cumplidos de parte de todos. No pude dejar de pensar que, si bien estaba mal, tenía un efecto positivo. Por si acaso, nunca más usé pantalón de gimnasia para ir a la universidad. Lo opuesto me ocurrió cuando entré a Historia hace poco, y un grupo de compañeras me preguntaron por mi maquillaje. Ellas querían saber si era maquilladora profesional o si “me quería levantar al profe”.

cirugías. El problema surge cuando vamos más allá de lo evidente y analizamos aquellas cosas que son visibles por asociación a lo abstracto. En los casos donde la diferencia es imperceptible, la categorización de la misma surte el mismo efecto. Definirse como una categoría también es problemático, aun cuando sea imposible determinar que uno pertenece a la misma recopilando evidencia en el cuerpo o en el comportamiento. Esto se aplica tanto a las identificaciones dentro del espectro LGTBIQ+, a la participación en subculturas o comunidades, o a las enfermedades discapacitantes, o discapacidades, “silenciosas”. Una vez que se identifica que el individuo es diferente, aun cuando se comporte como todos los demás, es percibido de esta manera. Los testimonios que presenta Jones (2010), por ejemplo, hablan de cómo “saber que alguien era gay” ponía incómodos a los que lo conocían porque temían lo que este sujeto pudiera hacer o decir, aun cuando la información fuera sorprendente y no la hubieran percibido antes. En el caso de las discapacidades o las enfermedades, se genera una actitud de cierta “lástima” o “cuidado” del cual el individuo no puede separarse. La “visibilidad” de pronto se vuelve una caracterización del individuo, aun cuando no haya evidencia previa que denote que este sea diferente “a pesar de” esto.

Conclusiones

Nos queda pensar qué tan mal están las políticas de TikTok cuando lo único que hacen es visibilizar un proceso que ocurre subyacente al funcionamiento de nuestra sociedad. ¿Será que es más correcto cuando la censura no implica borrar o hacer inaccesibles a los “divergentes”? ¿O tal vez cuando lo virtual irrumpe dentro de la realidad fuera de línea se cancela el efecto espectador (bystander effect) y nos ponemos el traje de guerreros por la justicia? Tendríamos que intentar repensar la inclusión desde una visión más amplia, que no señale o identifique lo distinto, sino que genere una plataforma inclusiva donde todos son únicos. Recientemente hablé con la directora de la Escuela Secundaria N° 209 y le consulté si los chicos se enfrentaban a situaciones de discriminación por estar en el barrio Bernardino Rivadavia⁵. Ella me miró con sorpresa y me dijo que nunca les había pasado nada similar, ni dentro del contexto de la ciudad, ni al encontrarse con otras instituciones. Cuando le pedimos que aclarara su respuesta, nos contó que todos los chicos entienden su realidad como un todo, pero que no se identifican

⁵ Esta institución está a unas pocas cuadras de la escuela 30, pero no tiene el mismo estigma que esta última. De hecho, cuando vino la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner la llevaron a conocer el edificio donde funcionan juntas la primaria n° 15 y la secundaria.

por oposición. Las clases de ESI, que se reciben desde primer año, e incluyen la participación de las familias y los pares, le dan orden al proyecto de enseñanza de la institución, el cual se basa en el respeto mutuo y la comprensión de los seres humanos como un todo, sexual, social y corporal. Entenderse así, implica entender a los otros así. Tal vez la respuesta es esto, más ESI para menos discriminación.

Referencias Bibliográficas

- Buzeki, M. (2017). Escuela secundaria: adolescencia e identidad homosexual.
- Fainsod, P. y Morgade, G. (2019). La ESI en la formación docente. Un proyecto en construcción.
- Faur y Gogna (2016). La ESI en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos.
- Hern, A. (17 de marzo de 2020). "TikTok 'tried to filter out videos from ugly, poor or disabled users'". The Guardian. <https://www.theguardian.com/technology/2020/mar/17/tiktok-tried-to-filter-out-videos-from-ugly-poor-or-disabled-users>
- Jones, D. (2010). Sexualidades adolescentes. Cap.7. Homosexualidad: discreción o violencia.
- Morgade, G. (2017.) Género y Escuela secundaria. Políticas implementadas y desafíos pendientes.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual.
- Perrett, C. (16 de marzo de 2020). "TikTok memo directed censorship of users deemed ugly, overweight, or disabled, and banned users for livestreams that criticized governments". Business Insider. <https://www.businessinsider.com/tiktok-censorship-users-deemed-ugly-overweight-or-disabled-2020-3>
- Morgade, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. Cap.2.
- Ramos, G. (2017). La educación de la sexualidad en la escuela...
- Sabuda, F. (2009). "¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina" Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de

Geografía, Número 18, 45 - 57. ISSN electrónico 2256-5442. ISSN impreso 0121-215X. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/13018/38456>

Sibilia, P. (2017). Bullying ¿Culpa o vergüenza? <https://laepoca.apa.org/6/bullying-culpa-o-verguenza/>

Sibilia, P. (2016). Bullying. De la culpa a la vergüenza. TEDx Rio de la Plata. <https://www.youtube.com/watch?v=RBkbMFVIZd0>

EL DESAFÍO DE SER NATIVO DIGITAL Y EDUCADOR: CÓMO MANTENER EL INTERÉS

Galera Puertas, Candela Rocío

candela-gale@hotmail.com

2021

Resumen

En este trabajo se abordará lo que implica ser nativo digital al implementar las nuevas tecnologías en el aula, y el rol del docente y de las instituciones para acortar la brecha que surge de los usos que se les da a los diferentes dispositivos. También se considerará la idea de las TICs como potenciadoras del pensamiento crítico.

La tecnología y las cuestiones que suscita frente a los sujetos escolares

Estamos en un momento de la historia donde la tecnología avanza a pasos agigantados, las nuevas generaciones de docentes ya son nativos digitales, por lo tanto, se encuentran en igualdad de condiciones con sus alumnos respecto a su forma de interactuar con los diferentes dispositivos. Estar al frente de un aula es todo un desafío cuando existe una crisis en educación como la que se está viviendo. Los cambios sociales y económicos afectan las formas de ejercer la docencia, por eso es importante preguntarnos: ¿Cómo hacer para implementar la tecnología en el aula y que tanto estudiantes como maestros se sientan entusiastas, sin caer en el aburrimiento y la ansiedad que trae la inmediatez de lo digital? ¿Se encuentra solo el docente frente al cambio de los instrumentos de enseñanza?

La escuela es el ámbito social donde las subjetividades se van transformando, y esto lo hacen cada vez más rápido gracias a las nuevas tecnologías. Pero ¿La escuela cambia con el mismo dinamismo para poder albergarlas? ¿Qué medidas se pueden tomar al respecto? ¿Hay luz al final del túnel?

El uso de la tecnología y el rol docente

A lo largo de su historia la escuela siempre buscó transmitir la cultura de la sociedad a las nuevas generaciones. Tradicionalmente lo hizo desde una autoridad que fomentaba el miedo, para que los alumnos se concentraran y fuera posible depositar en ellos la información. Ahora bien, en la actualidad la escuela se ha despojado de esa rigidez disciplinar, pero se enfrenta a la búsqueda de una nueva forma de generar conocimiento. Es entonces cuando la tecnología entra en escena, primero con televisores, y ahora con nuevos protagonistas: el internet, las computadoras y los celulares. Sin embargo, y a pesar de que la "brecha digital de acceso" se ha reducido por los planes 1:1 implementados en gran parte del país -como lo fue Conectar Igualdad- surge la "brecha digital de usos" (Urresti en Linne, 2015). Un ejemplo de que esto está sucediendo, es la investigación reseñada por Warschauer y Matchuniak que reveló que el 83% de las escuelas que atienden sectores pobres usan la tecnología para aprender o practicar habilidades básicas, mientras que en las escuelas de sectores altos el porcentaje desciende al 63%, aunque en ellas se implementa otras actividades complejas como presentaciones multimedia e investigaciones (Dussel, 2015, pp. 55-56) Esto quiere decir, que a pesar de que aumentó el acceso a la tecnología, son muchos los que se quedan al margen por cómo se implementa el uso de las TICs.

Podríamos pensar que como las nuevas generaciones son nativos digitales saben mucho de tecnología, pero ¿qué usos le dan a esta? Un estudio de Microsoft del año 2016 sobre 650 casos de jóvenes de entre 15 y 17 años de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires bajo la pregunta: "¿Cuánto saben los chicos de tecnología?" nos permite conocer por qué es importante abordar estos temas:

Según la encuesta, 7 de cada 10 chicos se considera a sí mismo como experto en tecnología. Sin embargo, la definición sobre qué es para ellos saber computación se limita a cuestiones como: escribir en Word, poder ayudar a sus padres, saber qué hacer cuando se tilda la PC, saber mover el mouse, entre otras respuestas. Sorpresivamente, pocos consideraron que habilidades como crear, anticipar, inferir y tomar decisiones son necesarias para definir el saber en computación (Microsoft, 2016).

Es notable como los usos que se les da a estas tecnologías son limitados a unas cuantas herramientas. Principalmente, y me incluyo en esto, usamos los celulares o computadoras para entretenernos. Hoy lo que más llama la atención son las imágenes y

videos, y a través de ellos se han creados nuevos códigos para interactuar con el otro. Bajo la premisa de la inmediatez que se propone el mundo digital, éste entra en conflicto con la concepción de la educación en el aula. El primero, gracias al algoritmo, conoce los deseos del alumno, y le da una solución y entretenimiento de inmediato. En cambio, en el aula, todo proceso de aprendizaje lleva su tiempo, al maestro mismo le lleva tiempo conocer los deseos de sus alumnos, y si le agregamos que ambas partes son nativos digitales es muy probable que en el intento de transmitir un saber ambos caigan en el aburrimiento, la ansiedad y se dispersen por lo tentadoras que son las actuales distracciones.

Como dice Sibilia, el tener un dispositivo en el aula inhibe la tarea de las paredes de la escuela y abre una ventana al mundo (2017, p. 17). ¿Cómo hacer entonces para convivir con la tecnología y no caer en la distracción? Es aquí, que es importante el rol que desea desempeñar el docente. Usar los dispositivos como instrumentos para transmitir la información, no es lo mismo que utilizarlos para construir un nuevo conocimiento. El primero, solo fomenta que al docente lo vean reemplazable y a la escuela como innecesaria, porque ellos mismos pueden acceder solos a la información en el momento que deseen. En cambio, al utilizarlos de manera crítica, es decir, que su uso genere un pensamiento crítico de ellas y de la información que nos brinda, hace del maestro y de la institución elementos necesarios para generar y transmitir la cultura de la sociedad.

Comprometerse a crear un escenario propicio para el aprendizaje y sobre todo para emancipar al alumno, que este sepa cómo funciona la tecnología, el algoritmo, y que vea que es posible generar su propia cultura más allá de las imágenes que ve en las redes, es todo un desafío. Implica posicionarse de forma firme como docente enseñante, y que el ejercicio de la autoridad se haga desde una posición de voluntad, que como es en beneficios de otros otorga reconocimiento y una obediencia consentida. No es posicionarse desde el poder, sino de ponerse en igualdad de condiciones con el alumno y así enseñar en relación de voluntad a voluntad. Esto permite generar el deseo de aprender cada vez más a partir de una voluntad que conmueve a hacerlo, y a su vez limitar el número de distracciones por desinterés (Greco, 2015).

¿Estamos solos en la tarea de enseñar e innovar al mismo tiempo?

La tarea del docente es muy ardua, y pareciera que está solo frente a esta situación, ¿Cómo acompañan las instituciones los cambios en la enseñanza? Muchas escuelas presentan proyectos que se articulan con el uso de las nuevas tecnologías en diferentes áreas de conocimiento, pero no todas pueden brindar el mismo nivel de equipamientos y educación, perpetuando así la “brecha digital de usos”. Se necesita, como sugiere Dussel, un acompañamiento en la producción de recursos y en la generación de políticas didácticas que permitan desarrollar prácticas que se apoyen en las nuevas tecnologías y no quede todo librado a la imaginación del docente, que frente a su situación de precariedad se ve inmerso en el cansancio y el desgano (2011).

Como hemos considerado en este trabajo, la tecnología llegó para quedarse, y frente a esta nueva era digital llena de pantallas e imágenes es necesario asumir nuestra posición como docentes para que la información que se nos brinda pueda transformarse en conocimiento, de esta forma la diversidad de experiencias de los alumnos permite interrogar las diferentes perspectivas y cuestionar los saberes que la sociedad acumuló. No hacerlo implica que nuestros roles, tanto de los docentes como de las instituciones educativas, sean pasivos y sigan contribuyendo a la brecha digital de usos. La escuela es el lugar predilecto para ayudar a las personas a emanciparse y democratizar el conocimiento. La tecnología utilizada correctamente es una potencial herramienta que no hay que desaprovechar.

Referencias Bibliográficas

- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires. Santillana.
- Ferres i Prats, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona: Gedisa. Cap. 4: La educación como industria del deseo.
- Greco, M.B. (2015). La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Linne, J. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de la brecha digital? Desafíos de los planes 1 a 1, la alfabetización tecnológica y la educación en el siglo XXI. En: Rev. Questión. Vol.1, N°46, abril-junio de 2015, 151-159.

Microsoft New Center Latam. (22 de abril de 2016). El 70% de los chicos se considera experto en tecnología, pero seis de cada diez no sabe que significa programar. <https://news.microsoft.com/es-xl/el-70-de-los-chicos-se-considera-experto-en-tecnologia-pero-seis-de-cada-diez-no-sabe-que-significa-programar/>

Sibilia, P. (2017). La crisis de la escuela moderna: cuerpos, pantallas y redes. En: Satulovsky, S. (2017). La escuela y sus escenas (in)cómodas. Abriendo calidoscopios.

Levy, D. (2013). De la red al aula. ¿Una nueva ilusión? En: Korinfeld, D., Levy D. y Rascován, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.

ESCUELAS Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: ¿ENEMIGOS O POSIBLES ALIADOS?

Sanhueza, Giuliana

giuli.sanhueza@gmail.com

2020

Resumen

En la siguiente ponencia haremos un análisis de la “convivencia” entre las nuevas tecnologías, alumnos, docentes y el ámbito escolar, tomando como punto de vista la percepción escolar y la percepción bibliotecológica. Profundizaremos conceptos relacionados a ambas disciplinas con el objetivo de llegar a un punto donde se complementen.

Nuestro punto de partida

La siguiente ponencia surge en el marco del segundo parcial de la Cátedra “Adolescencia, Educación y Cultura” del Ciclo de Formación Pedagógica del Profesorado de Bibliotecología y Documentación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La misma tiene por objetivo resolver la incógnita de si las tecnologías digitales son enemigos o posibles aliados dentro de los ámbitos educativos como pueden ser la universidad o en este caso, la escuela.

El desarrollo se basa en autores brindados por la cátedra como Daniel Levy y Sergio Balardini, que pertenecen a la postura escolar y también de Karina Presta quien desarrolla los conceptos de alfabetización académica e informacional dentro del ámbito universitario pero que también tiene su lugar dentro del área escolar. La formación de usuarios de las tics en el desarrollo de las competencias para el uso de las mismas en lo académico y futuro uso profesional, es un camino que se inicia en la escuela, como menciona una definición de la UNESCO y que se va perfeccionando día a día a través de la formación informal que ellos puedan recibir. Cabe destacar que en este camino de formación existen adolescentes y jóvenes que quedan excluidos no por falla del sistema

educativo, sino que tiene que ver con la falta de políticas y de acceso a los dispositivos para acceder a una conexión de internet en la cual la escuela puede colaborar, pero no solucionar el problema de base.

Cambios de pensamiento

El surgimiento de las nuevas tecnologías y con ellas las nuevas formas de relación, comunicación, producción del conocimiento y la forma de consumir en todas las áreas y espacios donde nos desarrollamos como seres sociales, sin duda han marcado un antes y un después y con ellas el empleo de nuevos términos para definirlos. Por un lado, tenemos la sociedad de la información y por otro la sociedad del conocimiento que, si bien tienen características similares, cada una posee un elemento fundamental que detalla y describe su contenido. Para entender estos conceptos también es necesario entender la diferencia entre información y conocimiento, la cual radica en que la primera define el conjunto de datos (unidad mínima de información) que recibimos a través de diferentes medios y el conocimiento tiene que ver con un nivel superior a este, donde ya la información es transformada y reutilizada en nuestros ámbitos cotidianos. Bajo estas definiciones podemos agregar entonces que la sociedad de la información es aquella que habla de una sociedad en la cual la creación, distribución, difusión, uso e integración de la información es una actividad económica, política y cultural significativa (Ramírez y Rivero, p. 7) y la sociedad del conocimiento tiene la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano, por lo que la sociedad de la información sólo tiene sentido si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se asigna como finalidad el ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste (UNESCO, 2005). Otra diferencia es que la primera tiene estrecha relación con los progresos tecnológicos y la segunda abarca aún más dimensiones, entre las que podemos rescatar las sociales, las éticas y las políticas (Ramírez y Rivero, p. 5)

Ahora bien, retomando la pregunta que usamos como punto de partida y título de esta ponencia nos preguntamos ¿qué tiene que ver o de qué manera afecta a la educación?

Podemos tomar como ejemplo el manifiesto de la UNESCO (2019) (organismo que dio origen al concepto de "educación durante toda la vida"). La formación continua de habilidades y competencias a lo largo de toda la vida de la persona, sin importar país,

género, edad, situación socioeconómica, entre otros aspectos, puede ser de carácter formal o informal, pero es un derecho al que todos deben tener acceso. Siguiendo con el ámbito de la educación formal, nos proponemos analizar los distintos puntos de vista en base a la aparición de estas nuevas tecnologías.

Partamos de la base de que, si bien la información supuestamente está disponible para todos, en realidad sigue sin estar disponible para todos, ya que para eso se debería garantizar el acceso a ella a través de algún dispositivo y de acceso a una red doméstica o de wifi para todos y esto no ocurre. Esto también se hace visible en el desarrollo de los programas y proyectos educativos ya que si los pensamos virtuales en su totalidad quizás tengamos alumnos que queden por fuera de esta actividad por no contar con el acceso a algún dispositivo, de hecho, ha ocurrido este año en el contexto de pandemia en el ámbito de la universidad, donde se ha visto una gran deserción por falta de acceso a los recursos y dispositivos virtuales. Pero ¿qué hacemos cuando la situación es al revés, cuando tenemos un curso donde todos disponen de celulares o tablets para acceder a internet? Si hiciéramos una encuesta rápida para conocer el motivo por el cual acceden a internet, seguramente la mayoría nos diría que es:

Para comunicarse: WhatsApp

Para revisar las redes sociales: Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, TikTok

Para buscar información para alguna cátedra o clase.

Seguramente pocos tendrán idea de cómo realizar una búsqueda de información fehaciente pero un gran manejo de las redes, temas que sean trending topic¹, el hashtag de moda, la noticia del día, entre otras. Y todo esto ocurre tanto fuera como dentro del aula. La vida de los adolescentes, jóvenes e incluso adultos está atravesada por la tecnología. La conectividad ofrece la posibilidad de estar dentro de un aula, mientras estamos en clases podemos al mismo tiempo estar realizando varias cosas y nos permite traspasar las paredes del aula que de manera inconsciente nos enmarca en una realidad pero que con esta situación se ve distorsionada y eso lleva a una distracción total de lo que estamos realizando, sea el área que sea (lo mismo puede ocurrir en otros ámbitos, como mencionamos al principio) (Satulovsky, p. 37). Esta desconexión de nuestro mundo real, puede ser tomada como una amenaza a la forma de educación tradicional o como

¹ Trending Topic hace referencia a un tema de actualidad, o palabra que es referente en un momento concreto a través de las redes sociales. (Economipedia, 2020).

una posibilidad de repensar nuestra manera de enseñar y la manera de aprender de los alumnos. Sea cual sea la opción que elijamos es importante remarcar también la importancia y el rol que tiene el docente: si sigue siendo la persona de máxima autoridad, poseedor de todo el conocimiento que debe impartir a los alumnos pasivos sentados en pupitres o mesas perfectamente alineados, o si sigue siendo esa misma persona, con la autoridad máxima dentro del aula pero que deja de ver a los alumnos como receptores de información y que comienza a hacerlos partícipes en el proceso de enseñanza, a escuchar sus voces y opiniones e incluso da la posibilidad de que creen sus propias definiciones a través de la interpretación que realicen en clase. Esto también hace que los docentes deban capacitarse y aprender cómo emplear estos nuevos recursos, una nueva forma de relacionarse con los alumnos e incluso ser mediadores entre las autoridades institucionales y sus reglamentos en cuanto al uso y empleo de las nuevas tecnologías dentro de la escuela.

Como vemos, tanto la escuela como todos sus participantes, se encuentran frente a un cambio cultural generado por el desarrollo de las tecnologías y su intervención en la “rutina escolar”. Como se mencionaba anteriormente, existen aún en el siglo XXI diferencias en cuanto al acceso de la información y la escuela como tal no puede solucionar esta situación, sino que esto requiere la intervención de organismos e instituciones que excedan el ámbito escolar y a su vez, la formulación de políticas públicas. Lo que sí puede (y debe aunque no quiera) es adaptarse a los nuevos lenguajes y maneras de comunicarse de y con sus alumnos, quienes son considerados “nativos digitales”² y como ámbito social debe garantizar la distribución de herramientas simbólicas que permitan procesar, analizar y producir conocimiento, bajo un contrato simbólico o marco regulatorio donde basarse (Levy, pp. 124-135). Bajo esta responsabilidad vemos el nacimiento de un nuevo tipo de relación docente-alumno basado en la **confianza**.

La introducción de las TICS viene desarrollándose en las escuelas desde hace un largo tiempo. Recuerdo que en mi paso por la primaria (en ese entonces el EGB), teníamos el laboratorio donde nos enseñaban los componentes básicos y a crear archivos en Word, Excel, Power Point y hasta ahí llegaba el programa de la clase. Hoy en día, se necesita dentro de las escuelas otra capacitación en torno al uso de las tecnologías, usos más allá

² El concepto nativo digital se refiere a todos aquellas personas que han nacido en la era digital tras la explosión de las nuevas tecnologías (Economipedia, 2020)

del consumo de redes sociales y con fines que no sean meramente recreativos. Esta nueva capacitación, desde el punto de vista de la Bibliotecología, se conoce como “alfabetización informacional” y “alfabetización académica”, que al igual que las definiciones de “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento” tienen su punto en común pero también sus diferencias. Si bien Presta define estos conceptos en el ámbito del nivel de educación universitario (cabe recordar que las tecnologías atraviesan la vida tanto de adolescentes como de adultos, por ende, la mención de este tema es pertinente) tiene también lugar en el ámbito escolar ya que forma parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La **alfabetización académica** es la que realiza el docente al introducir a los alumnos a una nueva disciplina académica o a un tema nuevo el cual tiene una cultura discursiva propia y que debe ser analizado para su interpretación; la **alfabetización informacional** es genérica y transversal a todas las personas ya que constituye las maneras de poder encontrar la información necesaria para llevar a cabo tareas cotidianas, entenderla, evaluarla, interpretarla, utilizarla, modificarla, generar y compartir el nuevo conocimiento y finalmente evaluar todo el proceso de búsqueda-recuperación-utilización de la misma para saber si se podría haber mejorado. Las alfabetizaciones no podrían desarrollarse una sin la otra, como un alumno no puede entrar a una nueva disciplina sin tener un equipo de apoyo que va desde el docente hasta la biblioteca de la escuela. Este tipo de alfabetización tiene como derivado el surgimiento de una nueva relación entre docente-alumno: la confianza no solo en el marco de regulación del uso de los dispositivos en el aula o de la conducta entre otras cosas, sino en el cambio del rol pasivo al rol activo por parte de los alumnos y del docente de ser quien posee todo el conocimiento. Este cambio de rol no significa que el docente pierda toda autoridad ni mucho menos, sino que a la vista de los alumnos tiene una accesibilidad mayor al tomarlos como personas capaces de indagar y de llegar a los conocimientos por sus propios medios, cambiando también el rol de la explicación de un tema que pasa de ser la totalidad de la clase a ser el puntapié inicial para la construcción en conjunto de su definición a través de las apreciaciones y conocimientos previos que ellos puedan tener. La integración de las tecnologías en este contexto, no solo como promotora de hacer actividades individuales, sino habilitando la posibilidad de hacerlo colectivamente, disminuye las tensiones entre pares que puedan surgir además de ser mucho más productivas en el proceso de aprendizaje (Balardini, p. 119). Esta articulación de grupo, docente y tecnología tiene como factor positivo realzar las interacciones entre los participantes, generar nuevo contenido a través de un punto grupal en común y la

distribución colectiva del mismo, aunque también, como mencionábamos al principio, esto puede generar un mayor grado de dispersión entre los alumnos en el cual el docente debe intervenir a fin de poder continuar con el hilo de la clase.

Contrato simbólico

La negativa al uso de las tecnologías en diversos ámbitos aún se puede ver pese a que es algo que ya está instalado socialmente. Es tan palpable como las diferencias en cuanto a las posibilidades de acceso que se pueda tener o no y cuánto interfiere en el proceso de educación. Y aún más, cuánto interfiere en los grupos o adolescentes que concurren a la escuela con ellos.

Si bien podríamos hacer una lista interminable sobre los pros y los contras de los usos de las TICs en las aulas, desde el punto de vista bibliotecológico tenemos muchos factores a favor. Pensar en las diferentes opciones que tenemos a través de una conexión a internet no solo de recuperar información o de acceder a aquellos temas que nos generan interés (como los trending topic del día) sino de ver todas las posibilidades que tenemos de dar a conocer aquello que se genera en las aulas y las experiencias en base a este trabajo colaborativo, también forman parte de nuestra labor como gestores de información. Pero para lograr todo esto, es necesaria la creación de contratos simbólicos que garanticen que los alumnos adquieran estas nuevas competencias relacionadas a la producción del conocimiento, a la búsqueda de información que responda a sus necesidades y también al trabajo colaborativo consciente de que no solo ellos están aprendiendo para sí mismos, sino que a través de estas nuevas tecnologías lo que ellos han aprendido hoy puede ser compartido y de utilidad para otros, incluso docentes, incluso ellos mismos cuando se encuentren en la universidad o en cualquier otro ambiente. Y el compromiso de los docentes a generar este espacio de aprendizaje y la enseñanza de estas nuevas habilidades, dejando de lado el prejuicio de que las TICs no tienen lugar dentro del aula, aceptando que pueden servir como complemento o soporte para nuevas formas de dar los contenidos que se dictan hace años.

Referencias Bibliográficas

Balardini, S. (s.f). Compu, papel, tijera.
https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/15_23.pdf

Economipedia. <https://economipedia.com/>

Levy, D. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Paidós.

Presta, K. (s.f). La alfabetización informacional y la alfabetización académica: confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la sociedad de la información desde las bibliotecas universitarias.
<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/63%20-%20Presta%20K.pdf>

Ramírez, H. y Rivero, G. H. (2019). Las sociedades de la información y del conocimiento y la educación durante toda la vida. En: IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Guanajuato, México.

Satulovsky, S. (2017). La escuela y sus escenas (in)cómodas. Lugar Editorial.

UNESCO. (s.f) La educación transforma vidas.
<https://es.unesco.org/themes/education#:~:text=La%20UNESCO%20considera%20que%20la,los%20aspectos%20de%20la%20educaci%C3%B3n>

LA EDUCACIÓN ANTE LA AMENAZA DE LA DESINFORMACIÓN

Beltrame, Taiel Nicolás

tai_beltrame@yahoo.com.ar

2020

Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo reflexionar acerca de la relación entre escuela y tecnologías digitales. Más específicamente, se planteará una problemática característica del nuevo paradigma marcado por las TIC –tecnologías de la información y la comunicación- y la conectividad a través de internet: la desinformación y las fake news –noticias falsas-.

El acceso infinito a la información que facilitan las nuevas tecnologías, podría, siguiendo al sentido común, ser tremendamente beneficioso en el proceso de aprendizaje, además de favorecer las labores de investigación y democratizar el acceso al conocimiento. Sin embargo, existen diversos conflictos derivados de esta revolución tecnológica, que “empañan” sus supuestos beneficios.

Más allá del ya reconocido acceso desigual entre la población a las nuevas tecnologías, existe otra problemática a partir de su uso: las personas se ven impotentes, al momento de informarse, de seleccionar y filtrar los contenidos entre la infinidad de datos disponibles en línea. Acostumbrados más a la falta que al exceso de información, se tiende a interpretar toda afirmación, noticia, o recurso audiovisual como verdadero, sin cuestionarse su origen, verosimilitud o intencionalidad. Las personas se encuentran inundadas por los datos, pero son incapaces de analizar su veracidad, lo cual distorsiona su percepción de la realidad.

La desinformación pocas veces –por no decir nunca- es inocente. Desde los centros de poder político y económico se promueven y difunden noticias falsas, que favorecen, ante la opinión pública, distintos intereses que no hacen más que perjudicar a las mayorías. Por citar un ejemplo, es ya ampliamente conocido el rol fundamental que tuvo la difusión de fake news a través de redes sociales en el triunfo electoral en las elecciones presidenciales brasileñas de Jair Bolsonaro, miliciano ultraderechista

caracterizado por su discurso de odio hacia las minorías étnicas, sexuales y de clase (Benites 2019, s/p).

Por ello es primordial poner de manifiesto este fenómeno, y plantear la necesidad de educar a la ciudadanía en un uso consciente de las nuevas tecnologías, promoviendo un manejo sensato de la “tormenta” informativa a la que estamos expuestos. En ese sentido, la escuela tiene un rol esencial, en tanto es la institución encargada de la transmisión cultural a las nuevas generaciones. En un contexto caracterizado por la necesidad de capacitar a la población para seleccionar entre la enorme cantidad de datos disponibles en internet, la escuela debe garantizar que los estudiantes desarrollen autonomía en la adquisición de conocimientos, y capacidad de pensamiento crítico, recursos indispensables para construir una sociedad que sea dueña de su propio destino.

La “posverdad” y las nuevas tecnologías

Tal y como afirma Daniel Levy (2013), la irrupción de nuevas tecnologías ha conmocionado a la humanidad por los cambios que generó en las formas de manejar la información y de incorporar saberes. Esto puso a la sociedad ante un nuevo paradigma, un cambio cultural profundo (Levy 2013, p.123) que no es ajeno a la escuela. Si, de acuerdo con Levy la escuela debe “(...) garantizar la distribución de herramientas simbólicas que permitan procesar, analizar y producir conocimiento.”, es entonces necesario que ésta incluya a las TIC, en tanto éstas son la modalidad actual de tratamiento del conocimiento (ibid, p. 124).

En este contexto de revolución tecnológica, se generan numerosas contradicciones. Por ejemplo, la misma no ha modificado las condiciones del sistema capitalista propias de la modernidad tardía, lo cual genera que, al igual que otros bienes y servicios, las TICs no estén distribuidas equitativamente (Levy 2013, p. 123). En este sentido, Sergio Balardini (2017, p. 118), considera que mientras los avances tecnológicos son vistos por algunos como señal de un futuro lleno de beneficios, otros hacen hincapié en sus consecuencias perjudiciales para el conjunto de la sociedad, o para gran parte de la misma

En cuanto a estos perjuicios, existe en la actualidad, según Mariana Limón Rugerio, una “epidemia de la desinformación”. El fenómeno de las noticias falsas se ha exacerbado durante los últimos años. Si bien siempre ha existido, las TICs permiten que

la información falsa –o tergiversada- se expanda a gran velocidad y en proporciones descomunales, nunca antes vistas. En esta línea, Brian Majlin (2019) afirma que la difusión de noticias falsas a través de redes sociales durante las elecciones presidenciales de Estados Unidos, Brasil, y México puso de manifiesto el riesgo que corren las democracias occidentales ante las fake news y la “posverdad”.

La posverdad es, para la Real Academia Española (2019), una “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”. Este fenómeno se ve favorecido por las características de los medios digitales, los cuales, a la hora de la búsqueda de información, ofrecen resultados acordes con los gustos e intereses del consumidor. Esto, de acuerdo con Balardini (2017, p. 118), genera un empobrecimiento de las fuentes, en tanto se repiten sentidos, argumentos y perspectivas. Sólo lo que es afín al punto de vista del consumidor es recibido y visibilizado, generando burbujas homogéneas en cuanto a la información que ofrecen, irreales. Esto, sin duda, favorece a la distorsión de la realidad propia de la posverdad.

El fenómeno de las fake news puede ilustrarse mediante una situación del mes de mayo de este año (2020), en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia de Coronavirus. El 25 de mayo, sectores de la oposición convocaron a una protesta en el obelisco de la Ciudad de Buenos Aires contra las medidas dispuestas por el gobierno nacional ante la pandemia. Días después, a través de la red social Twitter, se difundió una foto del canal de noticias C5N –considerado por la oposición como un medio de comunicación “oficialista”-, en el cual se mostraban imágenes de médicos trabajando con trajes de bioseguridad en un centro de salud, junto a la leyenda “Más infectados por ir a la marcha del 25 de mayo”. Esa foto estaba contrapuesta a la de un medio extranjero, que mostraba las mismas imágenes presentando otra información. La publicación daba a entender que el medio C5N estaba realizando una operación de desinformación para perjudicar a los manifestantes. Sin embargo, tal y como el sitio web Chequeado –cuyo objetivo, según sus desarrolladores, es combatir la desinformación- pudo demostrar, las imágenes atribuidas a dicho canal televisivo eran falsas (De Santi, 2020). En resumen, se difundió una fake new con el objetivo de acusar a C5N –e implícitamente, al oficialismo- de propagar noticias falsas que perjudicaran a la oposición.

Este episodio es un simple ejemplo de la situación actual en cuanto a la transmisión de información, en el cual abundan las campañas desinformativas que tienen por objetivo manipular la opinión pública para que ésta vire a favor de ciertos intereses políticos o económicos. Se puede relacionar esto con las ideas de Balardini (2017, p. 120), quien afirma que estamos en un contexto de abundancia y desmesura de información, en el cual será necesario aprender a filtrarla y seleccionarla.

Las nuevas generaciones hacen uso intensivo de las nuevas tecnologías: éstas atraviesan sus vidas (Balardini, 2017, p. 119). A pesar de su condición de “nativos digitales”, los adolescentes no son capaces de identificar una noticia real de una falsa, o distinguir entre información y publicidad (Majlin, 2019). Es por ello que la escuela debe ejercer un rol activo para combatir esta “epidemia”, no limitándose a incorporar las TICs al desarrollo de las clases, sino también inculcando un manejo consciente de la información a la que se puede acceder a través de ellas.

Levy (2013, p. 135) plantea que, ante la caída del paradigma educativo propio de la modernidad, en el que el encuentro entre el docente y el alumno estaba caracterizado por la despersonalización y la distancia, y por los discursos disciplinarios que generaban que dicha relación fuera de temor, en la actualidad este lazo se da por consenso, a través de un marco regulatorio visible. El vínculo resultante es, según el autor, asimétrico, y se basa en la responsabilidad del docente, quien sostiene la relación sin someter al estudiante, y sin desvalorizar su inteligencia (Levy, 2013, p. 137).

En ese sentido, es necesario que los alumnos sean tomados con sus capacidades de adquirir saberes por sus propios medios, corriendo al docente de la posición explicadora, y contribuyendo a la inclusión de diferentes fuentes de información. Esta independencia respecto a la figura del docente, quien debe ocupar la función de guiar al estudiante en el camino a la adquisición del conocimiento, en lugar de mantener una posición central respecto al saber, genera la posibilidad de conocimiento autónomo. Esto es primordial ante el paradigma marcado por las nuevas tecnologías: los adolescentes deben desarrollar esta capacidad con el objetivo de tener las herramientas necesarias para utilizar críticamente la información a la que acceden mediante la web. Como afirma Levy, el aprendizaje no debe estar dirigido a reproducir o repetir saberes, sino a tomar una posición crítica sobre ellos.

El mismo autor sostiene que si se incorpora la tecnología a las aulas, pero se sigue manteniendo en la escuela una cultura academicista basada en una posición del docente como único “poseedor” de la información y los saberes, esto redundaría en que la implementación de las TICs no tuviera sentido alguno. Las mismas se constituirían como “pantallas estáticas”, proveedoras de conocimiento absoluto. De esta manera las nuevas generaciones no podrían desarrollar todo su potencial (Levy, 2013, p.149). Por otro lado, plantea que la variada cantidad de información ofrecida por internet no es de fácil apropiación, así como tampoco es sencillo el examen acerca de su verosimilitud. En este sentido, según Balardini (2017, p. 120), es necesaria la actualización permanente del saber de los docentes, afirmando a su vez que, si la hiperconectividad no se gestiona de manera productiva, puede estrechar en lugar de ampliar los horizontes creativos de los estudiantes.

Por todo lo expuesto, resulta imprescindible que, en el proceso mediante el cual el docente guía a los alumnos para la obtención de conocimiento autónomo, se haga especial hincapié en la cuestión de la información falsa circulando a través de la red, y en estrategias para leer críticamente todo material que se encuentre en línea, con el fin de determinar su veracidad, y también su intencionalidad. En la actualidad, ante la revolución tecnológica que puso de cabeza las formas de acceder a la información y de generar conocimiento, la construcción de pensamiento crítico debe ir necesariamente de la mano con el análisis detenido de toda información compartida en internet, y con la promoción de la búsqueda consciente de datos para construir saberes. Es fundamental que, al indagar sobre cualquier tema de su interés, los adolescentes no se conformen con la primera respuesta que obtengan al navegar por la web, sino que contrasten fuentes, analicen puntos de vista opuestos, y examinen el origen de la información a la que acceden, pudiendo determinar así su verosimilitud, y construyendo ideas alejadas de todo tipo de sesgo que distorsione la realidad.

Todo esto sería imposible si el docente se consagrara a sí mismo como único poseedor del conocimiento. Si en la escuela se aplicaran paradigmas educativos basados en la “bajada” de información, en lugar de en la orientación y acompañamiento para la adquisición de la misma, las nuevas generaciones serían simples receptoras de datos en todos los ámbitos de sus vidas. Esto se vería reflejado en las formas de manejo de información provista por internet. Pensar a los estudiantes como hojas en blanco que deben ser rellenadas con información generaría que ellos sean incapaces de construir

saberes por su cuenta, volviéndose totalmente vulnerables ante la epidemia de desinformación que se está produciendo en la actualidad.

Para Levy (2013, p. 150), información no es sinónimo de conocimiento. Sostiene que éste es un “edificio”, sostenido por ideas previas que se vinculan a nuevos conceptos adquiridos, modificando la estructura psíquica de la persona y alterando su forma de concebir sus ideas previas, y el mundo con el que se relaciona. Esta premisa debe ser llevada al ámbito de las nuevas tecnologías, promoviendo un uso crítico de las mismas para no caer en los engaños de la desinformación, que deliberadamente circula por la red.

Conclusiones

Los desafíos que plantea la epidemia de la desinformación son aún más grandes en un país como Argentina, en el cual 1 de cada 5 alumnos no posee acceso a internet en sus hogares (Fernández, 2020). Es difícil pensar un panorama en el cual se enseñe a los estudiantes a manejar conscientemente la información proveniente de internet cuando un quinto de los mismos tiene dificultades para acceder a la red.

Sin embargo, el replanteo del rol docente, pensado como un guía en el camino de la construcción de conocimiento a partir de distintas fuentes de información, más que como un ser todopoderoso que todo lo sabe y que comparte sus conocimientos absolutos, es un gran avance para combatir la epidemia de la desinformación. En este sentido, Daniel Levy (2013, p. 146) afirma que el autoaprendizaje se basa principalmente en capacidades operativas, y no tanto de formación.

Al fin y al cabo, Internet no es más que una infinita biblioteca de recursos escritos y audiovisuales. Lo esencial es que los adolescentes comprendan que no existe algo así como el conocimiento irrefutable, que la verdad no es absoluta, y que son ellos los que tienen la potestad de construir saberes a partir del análisis crítico y la contrastación de datos de distintos orígenes.

Tal vez el mayor obstáculo dentro de este cambio de paradigma no sea solamente la desigualdad en el acceso a las TIC –la cual debe ser subsanada por políticas estatales que tiendan a garantizar una democratización en el acceso a los recursos digitales-. Otra importante dificultad para lograr que los estudiantes se conviertan en personas autónomas, capaces de adquirir conocimientos por su cuenta, sería lo que Levy (2013,

pp. 148 - 149) denomina “efectos resistenciales” de la escuela como institución. Si la escuela no es capaz de adaptarse a los tiempos que corren, y se mantiene como una esfera conservadora, con modos propios del siglo pasado y aplicando modelos relacionados a la “cultura academicista”, las nuevas generaciones se verían envueltas en un contexto en el cual Internet, al dominar todos los ámbitos de sus vidas, se constituiría como una fuente incuestionable de información, viéndose de esta manera incapaces para enfrentar la desinformación deliberada que se propaga por la red, y que busca beneficiar intereses particulares.

Referencias Bibliográficas

- Balardini, S. (2017). Compu, papel y tijera. Voces en el fénix, vol. 62, 116-121.
- Benites, A. (2018). La máquina de las ‘fake news’ trabaja a favor de Bolsonaro en Brasil. El País.
https://elpais.com/internacional/2018/09/26/actualidad/1537997311_859341.html
- De Santi, M. y Gardel, L. (2020). No, C5N no publicó en los últimos días imágenes extranjeras sobre el coronavirus como si fueran locales. Chequeado.
<https://chequeado.com/el-explicador/no-c5n-no-publico-en-los-ultimos-dias-imagenes-extranjeras-sobre-el-coronavirus-como-si-fueran-locales/>
- Fernández, M. (2020). Coronavirus en Argentina: 1 de cada 5 alumnos no tiene internet y queda afuera de las clases virtuales. Infobae.
<https://www.infobae.com/educacion/2020/04/30/coronavirus-en-argentina-1-de-cada-5-alumnos-no-tiene-internet-y-queda-afuera-de-las-clases-virtuales/>
- Levy, D. (2013). De la red al aula. ¿Una nueva ilusión? En Levy, D., Korinfeld, D., Rascovan, S. (Comp.) Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época (pp. 123-151). Buenos Aires: Paidós.
- Limón Rugiero, M. (2019). ¿Qué pueden hacer los maestros para combatir las noticias falsas? Hablemos del alfabetismo de noticias. Observatorio de innovación educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/que-pueden-hacer-los-docentes-para-combatir-las-noticias-falsas-alfabetismo-de-noticias>

Majlin, B. (2019). Sólo el 2% de los jóvenes puede identificar las ‘fake news’. Redacción. <https://www.redaccion.com.ar/solo-el-2-de-los-jovenes-puede-identificar-las-fake-news/>

Real Academia Española [RAE]. (2019). Posverdad. <https://dle.rae.es/posverdad>

Anexo

Fuente: <https://www.infobae.com/>



Según el diario digital Infobae, 1 de cada 5 estudiantes argentinos no tiene acceso a internet en sus hogares. El mapa muestra el porcentaje de alumnos sin conectividad por provincia, lo cual pone de manifiesto las desigualdades entre éstas. Es fundamental, además de democratizar el acceso a internet, promover un uso consciente de la información que provee.

Fuente: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. ¿Cómo reconozco una noticia falsa en Internet? <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/como-reconozco-una-noticia-falsa>

El fenómeno de las fake news ha tomado una relevancia tal en la escena política que la página oficial del gobierno de Argentina, argentina.gob.ar, ha publicado un “instructivo” para reconocer noticias falsas. El mismo, que contiene una definición de las fake news, además de explicar cómo se crean, cómo se viralizan y con qué objetivos se reproducen.

Fuente: <https://chequeado.com/>



A la izquierda, la foto falsa del canal C5N, contrapuesta a la foto del noticiero extranjero del que supuestamente robó las imágenes, ambas difundidas por Twitter. A la derecha, las fotos de lo que realmente estaba transmitiendo C5N en los días y

horarios a los que estaba atribuida la imagen falsa. La publicación de Twitter que difundió esta fake new fue eliminada.

“LA ESCUELA DE AYER, DE HOY Y DE MAÑANA”. EL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA ARGENTINA

Escujuri, Lucía

luciaescujuri@gmail.com

2020

Resumen

Este trabajo pretende abordar el impacto que tienen las tecnologías en la escuela, y como a lo largo de la historia se fueron incorporando diversos mecanismos de alfabetización. En la actualidad, las paredes ya no ejercen su clásica función de propiciar la concentración por confinamiento y disciplina. Hoy en día, reconocemos la importancia de incorporar las TICs a la escuela, pero es importante trabajar cuáles son los mecanismos que tienen que existir para un mejor aprovechamiento de las mismas. A modo de conclusión, se trabajará a raíz de varios interrogantes, con respecto a la accesibilidad de la tecnología, ya que es necesario hacer hincapié en las desigualdades existentes con respecto a los usos de las TICs dentro de la educación.

¿Escuela para todxs?

Originalmente la escuela secundaria se estableció como una institución para pocos, a diferencia de la primaria pública que nació como un espacio social que albergaba a la mayoría de lxs niñxs (Levy, 2013). En el caso de Argentina, a partir del año 1884, la escuela primaria fue de carácter obligatorio. Pero en el caso de la escuela media, se tardó más de un siglo en que también lo fuera, ya que recién en el año 2006 se aprobó la ley que establece la obligatoriedad de los estudios secundarios. Pero esta condición de obligatoriedad se contradice con el porcentaje de egresados, ya que actualmente el porcentaje de alumnxs que egresa de las escuelas medias asciende al 55 % de los que ingresan. (DiNIECE, 2011). A su vez, es importante tener en cuenta que estos valores se modifican dependiendo el carácter de la escuela, ya que en el caso de las escuelas privadas el abandono es menor.

Por lo tanto, se puede decir que la escuela no logra retener a quienes ingresan a ella, lo que produce un desgranamiento en los años a cursar. Esto se relaciona con el concepto de Juan Manuel Castellanos Obregón de puerta giratoria, donde se trabaja la idea de cómo se abren las puertas a la escuela, pero muchas veces no están dadas las condiciones para que el estudiante sostenga su escolaridad, por lo tanto, se produce una deserción. Tal como argumenta Levy en su obra “Entre adolescentes y adultos en la escuela” la falta de contención responde a varios factores, en los que se entrecruzan situaciones sociales, culturales, económicas, con aquellas propias de la propuesta pedagógica y de formación que brinda el secundario (Levy, 2013) Es por eso que los que logran culminar sus estudios son quienes ingresaron, como dice Bourdieu, con un mayor capital simbólico, con mejores recursos económicos y un capital cultural familiar para sostenerlo. Filmus, plantea que el paso del secundario tiende a igualar, pero la brecha social con la que comienza es muy amplia, es por eso que se necesita una mayor igualdad social para que la escuela garantice inclusión.

A su vez, la incorporación de “nuevas camadas” como dice Levy, a la escuela media también produjo una fragmentación notoria en las ofertas que las instituciones ofrecen. Estas ofertas reproducen **desigualdades desde afuera**, con proyectos escolares diferenciados según la población, que llegan a configurar un mapa donde conviven bajo la misma denominación general de escuela media, proyectos de escolaridad pública y privada, religiosos y laicos, urbanos y rurales, escuelas tradicionales y de elite, bilingües y comunitarias, que reúnen poblaciones muy diferenciadas y a las que se brinda una calidad distinta de educación, reproduciendo una desigualdad que conlleva a una expulsión de los sectores más vulnerables del sistema educativo.

Estas diferencias también se ven reflejadas en los programas de inclusión de las tecnologías digitales, ya que en muchas de sus propuestas se contradicen, generando una tensión al interior de la escuela. Es por eso que la inclusión de las tecnologías, debe ir acompañada de un replanteo de los formatos, los conceptos y los modos de habitar la escuela.

El camino hacia una alfabetización digital

Desde la expansión de la computación personal en los años 1980, el desarrollo de la World Wide Web en la década siguiente y la explosión de las redes sociales y los

dispositivos móviles en la década de 2000, la tecnología digital ha sido un catalizador del cambio social en las sociedades contemporáneas. (Scolari, 2018) A su vez, en las últimas dos décadas las instituciones escolares han realizado grandes esfuerzos para adaptarse a estas nuevas condiciones socio tecnológicas. Hoy en día, la vida de lxs jóvenes gira en torno a un conjunto de tecnologías que a menudo encuentran gran distancia de los procesos educativos. A su vez, como plantea Levy, la incorporación de las TICs en educación es un proceso gradual que viene desarrollándose en las escuelas.

Tanto la escuela, como el resto de las instituciones sociales, ya no transitan el suelo sólido de la modernidad, donde los estamentos estaban bien definidos y los lugares permanecían en el tiempo con pautas rígidas y duraderas. En el caso de la escuela tradicional, entendida como la escuela del ayer, como dice Paula Sibilia, las paredes eran más firmes y los reglamentos se cumplían a rajatabla, y el tipo de aprendizaje no era el más interesante. Por lo tanto, aunque las normas se cumplieran y la maquina funcionara, el pensamiento crítico no estaba garantizado. Anteriormente, la educación escolar propiciaba el hábito de la introspección y la concentración, sobre todo mediante la lectura y la escritura, y la utilización de determinados recursos como los pupitres alineados, la tiza y el pizarrón. Se buscaba generar, un tipo de subjetividad dotada de la capacidad de concentrarse en silencio y soledad. Pero, sin embargo, eso no garantizaba el aprendizaje ya que existían otras trabas, como es el caso de la rigidez disciplinaria y la estructura jerárquica de los saberes.

En la actualidad, las paredes ya no ejercen su clásica función de propiciar la concentración por confinamiento y disciplina (Sibilia, 2017) Antes había un orden que garantizaba el funcionamiento del dispositivo escolar, pero que al mismo tiempo inhibía los descubrimientos, la curiosidad, la creatividad que alimentan el aprendizaje. Sibilia reconoce que ahora reina el caos, pero que sin embargo en estas nuevas condiciones se pueden crear situaciones de diálogo y aprendizaje que anteriormente habrían sido imposibles.

Esta nueva incorporación de las tecnologías en el aula necesita un tiempo de transición en la apropiación de nuevos lenguajes y metodologías, y también como dice Levy un cambio en la concepción de la enseñanza. Por lo tanto, es un camino a consolidar, por lo que es necesario diferenciar las características de uno y otro entorno, el virtual y el escolar. Tal como plantea Dussel, el medio virtual está dominado por la empatía emocional del usuario, con actividades que se adaptan a sus necesidades y gustos. Donde

se mantiene una relación horizontal, descontracturada y desjerarquizada, dominada por un discurso mercantil que promete una satisfacción inmediata y actividades de carácter lúdico o comercial. En cambio, la escuela se rige por otras cuestiones, donde se responde a un orden jerárquico, se basa en un programa de trabajo sistematizado y esquemático, se mantiene una división de tareas basada en la agrupación etaria y no de gustos, y propone un plan de acción fundado en el saber estructurado.

Estas diferencias son centrales para pensar como incorporar las TICs en las aulas, ya que no se trata de adaptaciones mecanicistas ni voluntaristas, sino de ir conformando espacios de trabajo donde el aprovechamiento de las TICs sea significativo respecto del aprendizaje tradicional. Este tipo de tecnologías, permiten a lxs estudiantes un acercamiento y tratamiento diferente de la información, tanto de la que producen como de la que consumen. Esto se relaciona con el concepto que plantea Scolari de “prosumidores”, ya que hay que tener en cuenta el conocimiento que poseen lxs jóvenes de la tecnología y que al mismo tiempo les permite crear y producir, lo que en definitiva a la larga van a consumir. Esto Sabilia lo plantea en su texto, cuando argumenta que existen varios docentes que reconocen que en relación a las TICs los estudiantes tienen más conocimiento que los mismos docentes. Por eso este tipo de aprendizaje debería estar dirigido no a reproducir o repetir saberes, sino a tomar una posición crítica sobre ellos, que permita interpretar desde diferentes enfoques la realidad, tomando al estudiante como actor partícipe y activo en su construcción. (Levy, 2017)

A su vez este tipo de habilidades que despliegan lxs jóvenes a raíz de los usos que hacen de la tecnología, que Scolari llama competencias transmedias, pueden incorporarse como formas válidas de acercarse al conocimiento. Como es el caso de los trabajos en comunidad, el intercambio de la información, trabajos colaborativos a partir de la red, autoaprendizaje; ensayo y error sobre situaciones novedosas que presentan desafíos. Incorporar estas habilidades implica repensar el espacio áulico y los modos de transmisión del conocimiento, así también como redefinir el lazo pedagógico y el rol tanto de lxs docentes como de lxs alumnxs. La tecnología se presenta como un nuevo elemento en la construcción del conocimiento, que facilita un espacio novedoso donde interactuar, aportando lenguajes y discursos nuevos. Hoy en día, en tiempos de hiperconectividad, la escuela enfrenta el desafío de integrar las nuevas tecnologías en los trabajos, que inviten a la participación y la creación colectiva más allá del simple consumo. (Balardini, 2017)

Pero la utilización de las tecnologías dentro de la escuela trae aparejado no solamente la incorporación de una manera más dinámica de construir el conocimiento, sino que también trae nuevos cuestionamientos. Tal como plantea Sibilia, en la actualidad hay dos elementos que impactan, la conexión y la visibilidad. Reconoce que se fue perdiendo la creencia de que existe una interioridad invisible, una esencia en la persona. Hoy en día, “nuestro yo, nuestra identidad, se basa cada vez menos en una interioridad oculta, misteriosa, enigmática, invisible” (Sibilia, 2017) por lo tanto, el eje se da hacia lo que se ve, y no solo al aspecto físico, sino al culto que se le hace al cuerpo. Estos cambios en la subjetividad, traen aparejadas cuestiones que se reflejan no solo en el consumo que hacen lxs jóvenes, sino también en la forma de ver al otrx, que al mismo tiempo se reflejan en la escuela desde el bullying.

Tal como plantea Balardini, nos enteramos de hechos y situaciones que suceden en el ámbito escolar, que deben ser tratados cuidadosamente, pero su viralización, dificulta muchas veces el accionar. Es por eso que es necesario generar encuadres de derechos que eviten la repetición de estos hechos y desalienten su mediatización. Esto implica el involucramiento de respuestas institucionales, que deben estar articuladas a valores presentes en la reflexión y en la práctica cotidiana.

Cierre

A modo de conclusión, es importante volver a resaltar que la desigualdad también se traduce en los usos de la tecnología, y al mismo tiempo, en la utilización que se hace de ella en la escolaridad. Hoy en día, en la Argentina a raíz del ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) la brecha digital quedó más a vista, y más que nada en relación a la educación. Varios informes reflejan la falta de accesibilidad a las tecnologías que tienen lxs jóvenes, que impacta profundamente en el tipo de educación al que se puede acceder. No todxs lxs jóvenes tienen acceso a internet para culminar sus estudios y recibir materiales para poder realizar la cursada como corresponde. Tal como plantea el informe de Argentinos Por la Educación, 6 de cada 10 estudiantes reportan tener un servicio de internet poco adecuado o inadecuado para fines educativos. Esto profundiza más la desigualdad estructural que existe en la Argentina, donde ahora no solo existe la desigualdad económica, social, política y cultural, sino también la desigualdad

tecnológica, que impacta en este contexto fundamentalmente en el acceso que tienen lxs jóvenes a la educación.

Es necesario cuestionarnos cuáles son vínculos entre la tecnología y la escuela, y quiénes son los que pueden acceder a ella. Es importante abrir el interrogante sobre cuál será el accionar del Estado con respecto a esta nueva desigualdad. Reconociendo la falta de acceso de gran parte de la población y teniendo en cuenta que hoy en día la tecnología es la única manera que tienen lxs jóvenes para llegar a la escuela.

Por otro lado, debemos replantearnos cuáles serán las nuevas estrategias que utilizará la escuela a la vuelta de la presencialidad, ya que gran parte de los contenidos se dictaron durante el aislamiento de manera asincrónica, y que por lo tanto los jóvenes incorporaron nuevas dinámicas de aprendizajes que no se tenían en cuenta anteriormente. A su vez, esta nueva realidad que nos toca transitar lleva a replantearnos también como serán los vínculos entre lxs jóvenes y lxs docentes, o en el caso de sus pares, ya que todo el transcurso de su escolaridad en el año 2020 lo transitaron desde el hogar.

Referencias Bibliográficas

Balardini, S. (2017). Compu, tijera, papel.

Levy, D. (2013). De la red al aula.

Observatorio Argentinos por la Educación. (julio 2020). La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Frecuencia_fines_vinculo_pedagogico_cuarentena .pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Frecuencia_fines_vinculo_pedagogico_cuarentena.pdf)

Scolari, C. A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Sibilia, P. (2017). La crisis de la escuela moderna: cuerpos, pantallas y redes.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA BRECHA DIGITAL EN LA PANDEMIA COVID-19 EN ARGENTINA

Arnuz, Guillermo Alejandro

guillearnuz@gmail.com

2020

Introducción

El tema elegido para mi trabajo me interesa mucho y está directamente relacionado con el trabajo de investigación que he realizado hasta ahora. Desde el 2016 dedico parte de mi tiempo al análisis de videojuegos y otros productos relacionados con las nuevas tecnologías en relación con la educación. Esto se debe a mi experiencia de aprendizaje personal ya que gran parte de mi conocimiento relacionado a mi especialización - historia militar o de la guerra - proviene de estos. Muchas veces cuando trabajamos con las nuevas tecnologías no podemos dejar de pensar en la inclusión y la exclusión que estas plantean, tanto real como abstracta. En el plano real, la idea dual inclusión/exclusión se entiende como el acceso a la tecnología en sí misma y está relacionada con factores económicos estructurales y particulares que son muy difíciles de resumir en un breve trabajo. En el plano abstracto, la relación inclusión/exclusión se puede ver funcionando en las actitudes de los actores involucrados tanto en su reacción a las mismas tecnologías como a sus usuarios. Con esto me refiero al acceso al conocimiento para utilizarlas, que a veces depende de la actitud de los individuos, y a la manera en la cual las personas reaccionan a los usuarios de las nuevas tecnologías, que puede variar de incluirlos a estos y sus aptitudes en las prácticas docentes o dejarlos de lado citando diferencias generacionales o de otro tipo.

Cuando se trabaja con las nuevas tecnologías, muchas veces se reciben reacciones negativas pero el impacto de esto no es muy grande ya que el ambiente del mundo de la investigación genera espacios de trabajo suficientes. Aun cuando las ofensas se realizan a nivel personal¹ es fácil dejarlas de lado ya que es parte de trabajar con temas no muy comunes. Obviamente, cuando el que ataca o critica lo hace desde una posición de poder el golpe es más grande. Pero los comentarios subjetivos sobre el valor de lo hecho no

¹ Muchas veces esto lo hacen a través de comentarios como: ¿Te parece que es útil hablar de esto en Argentina? ¿Videojuegos? ¿De verdad? etc.

afectan el trabajo detrás de este. El problema surge cuando esta discriminación o trato diferencial ocurre en situaciones que no se pueden negociar. Es decir, cuando esta actitud afecta a los involucrados y estos no tienen espacio para denunciar. Como en las situaciones de relaciones de poder desequilibradas donde el atacante tiene más poder que la víctima. El contexto de la pandemia parece estar creando situaciones como estas donde aquellos que antes discriminaban las nuevas tecnologías y sus usuarios ahora se esconden detrás de la excusa de que esta los discrimina por ser difícil o complicada, lo que combinado con la exclusión asociada al acceso a la tecnología resulta en una situación terrible que va más allá porque excluye a aquellos que en otra situación tendrían acceso al conocimiento².

Este trabajo busca analizar las nuevas maneras en las cuales el contexto digital y la tecnología transforman la realidad de los alumnos y docentes en un contexto de pandemia y cómo las actitudes negativas los afectan cuando la mediación tecnológica es la única opción.

Las nuevas tecnologías en Argentina

La realidad de Argentina es muy plural y probablemente sería muy difícil resumir todas las diferentes situaciones que ocurren en el país en unas líneas. Pero se pueden utilizar los trabajos cuantitativos y cualitativos realizados por otros autores como guía para hacer un panorama más general y amplio.

Las diferencias entre los diferentes grupos con respecto a su posición frente a las tecnologías suelen ser resumida bajo la clasificación propuesta por Prensky (2001) que divide a los individuos en dos grandes grupos: los nativos digitales y los inmigrantes digitales. Tomando en cuenta que esta clasificación fue hecha hace muchos años y no se consideraba la posibilidad de que otras nuevas generaciones complejizaran el panorama social no sorprende ver que muchos autores debaten sobre la veracidad o el alcance de la misma (Linne, 2018). Ya sea que se acepte o no, lo que nos queda es que la conexión con la tecnología depende en buena parte de la edad y la manera en la cual esta entró a nuestra vida. Los jóvenes que nacieron en un ambiente más tecnológico y user-friendly van a poder acceder a las nuevas tecnologías con mayor facilidad que aquellos que las

² Un alumno debe poder, por definición, acceder a las clases de un docente. Más allá de la falta de materiales o de tecnologías la explicación del profesor se puede recibir sin que se requieran mediaciones excluyentes.

conocieron de grandes y como una opción a lo que hacían normalmente sin esta. Mientras más grande es la distancia con la tecnología en nuestras vidas diarias, más grande es la brecha tecnológica que tenemos (Rascovan, 2013).

Esto se aplica tanto al acceso material como al más simbólico que se refiere al conocimiento requerido para utilizar las tecnologías. Si bien en Argentina el programa Conectar Igualdad tuvo un impacto positivo y ayudó a reducir la brecha digital más material permitiéndole a muchos alumnos y sus familias el acceso a una notebook (Linne, 2015 y Balardini, 2020), esto en sí mismo no soluciona el problema. La brecha digital simbólica que implica acceder a las herramientas que permitan utilizar estos dispositivos aún existe y en la práctica educativa suele estar representada en la figura de los docentes.

Hace mucho tiempo que se habla de los beneficios de las nuevas tecnologías, pero no hay mucho avance en lo que respecta a su aplicación en las aulas. Muchos docentes creen que esto solo puede hacerse en contextos con más recursos y dejan su aplicación a las escuelas privadas que compran nuevos dispositivos y obligan a usarlos. Esto se debe a que hay cierta resistencia al uso de lo nuevo que muchas veces ni siquiera es incluido en los planes de las carreras docentes. Dussel (2010) menciona que la resistencia no se debe a una visión poco favorable del uso de la tecnología en clase sino a una falta de capacitación. Los cuadros de la encuesta que presenta también muestran que no todas las instituciones tienen material disponible para el trabajo con las tecnologías. Aunque los docentes también creen que utilizar cosas que hagan notoria la inequidad puede ser negativo, aprender y enseñar a apropiarse de lo que está simbólicamente fuera de alcance es una manera de reivindicar la inequidad (Balardini, 2020). Después de todo, los primeros programadores y usuarios aprendían sobre el uso de la tecnología que les interesaba utilizando libros y fotocopias de los teclados³.

La tecnología y la pandemia en Argentina

Desde que se declaró el aislamiento social preventivo y obligatorio en Argentina el 20 de marzo⁴ muchos se preguntaron sobre el funcionamiento del sistema educativo en este contexto. Al anunciarse que este continuaría de manera virtual, la mayor duda era ver si este podría adaptarse a lo digital a pesar de la inequidad. Los problemas que surgen

³ Mi hermano mayor fue uno de las primeras personas que aprendían programación en la universidad a finales de 1990 y principios del 2000. Como no había computadoras para todos se utilizaban fotocopias, libros y notas.

⁴ “El Gobierno Nacional decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio” (2020).

se pueden ver de dos maneras: la inequidad en el acceso de parte de los estudiantes y la inequidad como excusa para justificar prácticas docentes poco correctas o no inclusivas.

En lo que respecta a los alumnos, en lo relativo a lo económico se tomaron varias medidas que buscaron mejorar la situación de inequidad en la cual se encontraba la Argentina al principio de marzo⁵. Teniendo en cuenta que muchos alumnos de los niveles más bajos se encontraban en contacto por primera vez con un ambiente digital, se determinó que no se iban a evaluar numéricamente a los alumnos durante este periodo⁶.

Muchos criticaron las medidas bajo el pretexto de que escondían una baja del nivel sin prestar atención en lo que la educación tecnológica significa. Los alumnos y los docentes tuvieron que cerrar la brecha digital simbólica⁷ que existía en el uso de estos nuevos modos de enseñanza y aprendizaje y re-educarse a sí mismos. Esto es un logro en sí mismo. Sumado a que lo hicieron en un contexto de incertidumbre y aislamiento nunca antes experimentado ni en la Argentina ni en el mundo. Nuevos programas más convenientes y fáciles de usar surgieron a la par de la adaptación de las prácticas educativas tradicionales a lo digital y al contexto particular de cada caso.

En cuanto a lo negativo, esto es más difícil de explicar. Muchos docentes, probablemente debido a la resistencia que describe Dussel (2010) se esconden detrás de la falta de conocimiento de las tecnologías o de la distancia de su brecha simbólica con este para reducir su participación o trabajo al mínimo. Muchos jóvenes se quejan de la cantidad de material que reciben de docentes que reducen su participación a listas de textos a ser analizados y trabajados en solitario por los alumnos. Esto no solo significa que deben trabajar con más material que en otras condiciones, sino que no cuentan con la explicación o tan solo la presencia docente⁸ al hacerlo. Las prácticas de trabajo en grupo también son dejadas de lado y los alumnos encuentran en lo digital un nuevo aislamiento. El abandono de las materias se siente algo mutuo, ya que no se generan puentes de conexión entre los alumnos y los docentes. Esta situación es más común mientras más se sube de nivel educativo. Las quejas que se describen provienen de jóvenes que cursan materias al nivel terciario o universitario. Son más intensas mientras más experiencia

⁵ No me detengo mucho sobre esto porque no hay datos sobre sus resultados y porque no se mucho de economía como para debatir sobre estos. Lo notable es que buscaron ayudar a aquellos en los sectores más humildes y desprotegidos, que son en general los que no tienen acceso a las nuevas tecnologías. Pido disculpas por esto.

⁶ “Nuevas definiciones sobre la enseñanza y la evaluación durante la pandemia” (2020)

⁷ Rascovan, S, Korinfeld, D.y Levy, D. (2013).

Linne, J. (2015)

Balardini, S. (2020.)

⁸ Muchas veces saber que hay alguien disponible para responder preguntas es suficiente.

tienen en la universidad porque saben que esta actitud es una amenaza a su aprendizaje. Las quejas se cuelan a todos los espacios digitales que los jóvenes ocupan (Urresti, 2015) porque son sus espacios de conexión y muchas veces llegan hasta las asociaciones de estudiantes. Lo que preocupa es el silencio de los más jóvenes que no saben que esto está mal y que no acceden a espacios institucionales específicos. Esto es una inequidad nueva que se genera desde los docentes que aíslan a los alumnos en las prácticas educativas. Su resistencia a la tecnología encuentra un espacio de pelea y genera una víctima.

Conclusiones

La pandemia del Covid-19 y el aislamiento social preventivo y obligatorio han transformado la realidad de la educación en la Argentina. La brecha digital simbólica parece haber tomado una importancia muy grande ya que la enseñanza se volvió digital en todos los niveles. Si bien para muchos esto implicó trabajar para poder reducirla y vencerla, para muchos otros significó una excusa para evitar hacerlo. Lo primero significa una victoria para los alumnos y los docentes en la lucha por reducir la inequidad que puede llegar a superar lo logrado por acciones más concretas sobre el acceso real a los dispositivos. La valentía y el trabajo en conjunto se llevó a cabo en un contexto muy difícil por lo que la valoración es aún más positiva. Lo segundo, aunque probablemente corresponda a una minoría, tal vez sea la razón detrás de las bajas en el mundo educativo durante este período. Tal vez en estos casos nos falte más empatía que equidad y la causa sea que estábamos aislados de otra manera desde mucho antes mientras que la pandemia tan solo nos permitió demostrarlo.

Referencias Bibliográficas

“Nuevas definiciones sobre la enseñanza y la evaluación durante la pandemia”. (13 de mayo de 2020). Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
<http://abc.gob.ar/evaluaciones-durante-pandemia>

Argentina unida. (20 de marzo de 2020). El Gobierno Nacional decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio. Legislación y Avisos Oficiales.
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-nacional-decreto-el-aislamiento-social-preventivo-y-obligatorio>

- Balardini, S. (2020.) “Compu, Papel Y Tijera” | Voces En El Fenix. [online] Voces en el Fénix. <https://www.vocesenelfenix.com/content/%E2%80%9Ccompu-papel-y-tijera%E2%80%9D>
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires. Fundación Santillana.
- Linne, J. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de brecha digital? Desafíos de los planes 1 a 1, la alfabetización tecnológica y la educación en el siglo XXI. (Vol.1 n°46, pp.151-159). *Questión*.
- Linne, J. (2016). La “multimidad”: performances íntimas en Facebook de adolescentes de Buenos Aires. *Estudios Sociológicos*. (Vol. XXXIV, N° 100, enero-abril, 2016, pp. 65-84). El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Linne, J. (2018). Normalización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* N° 137, abril-julio 2018, pp. 37-52. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Quito, Ecuador
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1, *On the Horizon*, vol. 9 (5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rascovan, S, Korinfeld, D. y Levy, D. (2013). *Entre Adolescentes Y Adultos En La Escuela*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Urresti, M., Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario.

TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL. LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS

Muñiz, María Belén

belumuniz@hotmail.com

2021

Introducción

Existe un consenso en el ámbito académico sobre la educación, respecto a que el sistema escolar va perdiendo sus funciones y dinámicas tradicionales y modernas, siendo acorralada por la multiplicidad y la fragmentación provocada por la era de la globalización y las nuevas tecnologías digitales. Ante este panorama nos preguntamos: ¿cuáles son los desafíos de la tarea docente ante esta “era digital y globalizada”? ¿cómo afectan las tecnologías digitales a los procesos de conocimiento?

Respecto a los procesos de conocimiento, según las teorías constructivistas (Piaget, Vygotsky) y como se menciona en el “Cuadernillo ¿Cómo enseñamos?” (2013), el desencadenamiento y desenvolvimiento del proceso cognitivo requiere de un principio de descentramiento y socialización. Asimismo, se comprende que el pasaje de una situación de menor conocimiento a una de mayor conocimiento, requiere de una puesta en crisis de las conceptualizaciones previas, de la identidad epistémica construida hasta el momento. Dichas postulaciones teóricas: ¿son excluyentes del uso (y abuso) de las tecnologías digitales?; ¿o pueden aggiornarse a un contexto globalizado y digital como el presente?

En lo que sigue se delinearán algunas reflexiones con la intención de comenzar a explorar posibles respuestas a las preguntas señaladas.

La era digital

La inteligencia artificial ha provocado, como proceso contemporáneo, lo que se ha denominado como la cuarta revolución industrial. En palabras de Blinder “... la inteligencia artificial es conceptualizada como una forma avanzada de la informática”

(2020, p. 1). Es capaz de realizar operaciones, a partir de ser programada con variables en una computadora, tales como el aprendizaje, el razonamiento lógico, la toma de decisiones. Las ramificaciones de la inteligencia artificial son dispositivos tecnológicos (la red, los algoritmos, el big data) que permiten el aumento exponencial de datos y el aumento de su capacidad de procesamiento, generando niveles de productividad nunca antes visto en la historia.

En la actualidad todos tenemos acceso, en cualquier momento y lugar, a las tecnologías digitales. Las mismas nos posibilitan informarnos, vincularnos, comprar y hasta practicar un deporte o aprender un arte. Se han constituido como una fuente inagotable de estímulos, información y posibilidades de acceso a un mundo en expansión. En este sentido, son una fuente indiscutible de construcción de realidad y conocimiento sobre la misma.

Las teorías constructivistas del aprendizaje

El constructivismo es una de las corrientes pedagógicas y teorías del conocimiento que ha generado un indiscutible andamiaje conceptual y epistemológico respecto a los procesos cognitivos que permiten, no solamente más en términos de magnitud o ampliación de la cantidad, sino nuevo conocimiento, conocimiento original, de mayor grado de complejidad. Desde la perspectiva piagetiana lo que hay es un gradiente, en el cual los grados más complejos surgen de la reestructuración de lo acumulado en los grados más primarios. No es que surge exabrupto de la nada, sino que depende de los esquemas de acción y asimilación de la etapa precedente y surge a partir de una perturbación/obstáculo que permita no sólo una puesta en crisis de los conocimientos preexistentes sino también romper el autocentramiento subjetivo, intercambiando con otros. Como se menciona en el “Cuadernillo ¿Cómo enseñamos?” “...el aprendizaje desde esta perspectiva no es copiar o reproducir la realidad, sino que al aprender reconstruimos elaborando una representación interna sobre un objeto de la realidad” (2013, p. 2).

Asimismo, los observables, los aspectos, las propiedades, las características, los atributos que se le atribuyen a la realidad se encuentran en correspondencia con la identidad epistémica que cada uno tiene sobre la misma. Siguiendo a Piaget, esa identidad epistémica se ha constituido como tal a partir de las acciones que han realizado sobre el

objeto, que a su vez están determinadas por las estructuras cognitivas de la acción y de la reflexión disponibles sobre ese proceso. Ligado a la escolaridad y como se menciona en el “Cuadernillo ¿Cómo enseñamos?” (2013), las distintas capacidades, habilidades y estrategias que cada estudiante ha construido en su trayectoria personal y escolar forman parte del repertorio inicial con el que se cuenta (o no) para afrontar el aprendizaje de contenidos nuevos.

Desafíos actuales en la tarea docente

Siguiendo lo antedicho, si se logra la consolidación de un dispositivo pedagógico con tales objetivos, sería posible su aplicación en lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías. Partir de la pregunta y la puesta en crisis para cuestionar y conocer sus orígenes y objetivos de surgimientos, así como sus modos de funcionamiento y efectos, permitiría un primer paso hacia un uso autónomo y crítico de internet, de los servidores de búsqueda, de las redes sociales, etc. Como docentes podríamos generar de manera cotidiana y progresiva, una toma de conciencia con respecto a por qué y para qué utilizamos estos dispositivos, cuánto tiempo queremos brindarles, qué nos pueden ofrecer y qué estamos resignando al utilizarlos, etc.

También, y siguiendo en lo que respecta al rol docente, las teorías constructivistas aportan claves para potenciar los niveles de inteligencia emocional y así captar la atención de los estudiantes. Si la construcción de mayor conocimiento se vincula con la socialización y el descentramiento, podemos generar espacios dónde se fomente el intercambio de ideas, el debate, la puesta en común; contrarrestando, por ejemplo, la función de los algoritmos que crean perfiles de usuarios a partir de datos cuantificables que nada tienen que ver con los procesos reflexivos y el pensar auténticamente. También, el constructivismo nos aporta en términos de cómo seducir a través de implantar el deseo por la búsqueda de conocimiento, en detrimento de la búsqueda por aparentar o consumir propuesta por las tecnologías digitales. Lograr el aprendizaje profundo (Bain, 2012), implica la búsqueda de dudar e interrogarse respecto a las propias preguntas y resolver sus propios problemas. Pero, además implica el deseo y la motivación. En palabras de Bain “... los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas” (2012: 69). Además, el/ la estudiante debe tener una

actitud y una disposición no sólo hacia asimilar lo que se le enseña (Ferres i Prats, 2008) sino también para enfrentar la crisis que genera la reestructuración de lo que se conoce, la puesta en crisis de los conocimientos preexistentes. En definitiva, la robótica y la inteligencia artificial tienen un límite contundente: el del contacto humano y el afecto. Las teorías constructivistas se basan justamente en ambos componentes para generar motivación, interpelación y liberación.

Conclusiones

En suma, las teorías constructivistas nos brindan herramientas para aportarnos en nuestro rol docente respecto a fomentar y desarrollar la desnaturalización y el análisis crítico sobre la realidad social en nuestros estudiantes en pos de alcanzar mayores y más complejos niveles de conocimiento. Las tecnologías digitales no son contrarias a los procesos de conocimiento en tanto y en cuanto se conozcan sus objetivos y su funcionamiento y se pueda generar una posición consciente y crítica respecto a las mismas. Dicho proceso cognitivo, puede y debe ser facilitado por un rol docente que, a partir del constructivismo, por ejemplo, puede generar modos de interacción con esa finalidad entre las prácticas educativas y la cultura digital.

Referencias Bibliográficas

- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? Revista de Educación. Año 3. N°4, 63-74.
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Blinder, D. El Atlas de la Revolución Digital. Francia: Le Monde Diplomatique.
- Cuadernillo: cómo enseñamos. (2013).
<https://drive.google.com/file/d/0B2GWs1ukx0ASINIX0dFNmQxbkU/view?usp=sharing>
- Dubet, F. (2016). ¿Por qué preferimos la desigualdad? Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ferres i Prats, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona. Gedisa. Cap. 4: La educación como industria del deseo.
- Tiramonti, G. (2004). De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001242.pdf>

EJE TEMÁTICO

FORMAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCION DE LO UTÓPICO. LOS APORTES DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

Pagliaro, Ana

ana_dy_00@live.com

2020

Resumen

¿Cuáles son las contribuciones de la educación formal, y cuáles son las contribuciones de la educación no formal? ¿Hay alguna ventaja con un sistema de educación no-formal? ¿Es viable una propuesta de educación alternativa que reemplace o transforme la educación tradicional o es una mera entelequia? Bajo estas preguntas se pretende provocar una reflexión profunda sobre cuáles son los fines de la educación y cuáles son las necesidades educativas para el siglo XXI, y a partir de allí, empezar a pensar (aunque ya lo han hecho) en la construcción de nuevas pedagogías acordes a los nuevos tiempos y requerimientos.

Palabras Clave

educación alternativa; educación libre; educación no formal

Introducción

Recuerdo mis días en el colegio secundario. Odiaba el colegio. Quizás no me importaba tanto que faltaran picaportes, no me importaban los vidrios rotos, la falta de calefacción, el mal estado de la infraestructura en general o los contenidos aburridos. Lo que realmente era insoportable era el “patio”, que consistía en pisos de baldosas y un mástil, sin árboles, sin flores, sin verde. Recuerdo que eso me irritaba tanto que me llevó a escribirle a un concejal de aquel entonces a que por favor se dispusiera de jardines en todas las escuelas del municipio. Era chica y confiaba en la política. Pero lo peor era que pensaba que con “un poco de verde” en el patio del colegio me darían ganas de ir a la escuela, con la cantidad de urgencias con las que contaba y cuenta hoy día el sistema educativo. Aunque hay diversos artículos que detallan los beneficios de tener áreas verdes

en las instituciones educativas¹, y aunque esto pueda parecer un detalle insignificante (sobre todo para la clase política), en aquel momento para una estudiante podría haber hecho una gran diferencia.

Fue con el documental “La educación Prohibida”, hace ya varios años, que mi visión de lo que debería ser la educación cambió totalmente. Esta película-documental en particular presenta una crítica al sistema educativo tradicional, que entre otras cosas propone visibilizar aquellas experiencias educativas diferentes del modelo educativo formal. Esta película quedó resonando en mi cabeza y luego siguieron varias lecturas, (Henry David Thoreau, Tolstoi, Eliseo Reclus, etc.) que reforzaron esta idea en mi interior, de pensar en nuevas formas de aprender, nuevas formas de enseñar.

Hoy en día, la educación es un concepto muy cuestionado tanto en foros académicos, como en organismos públicos y privados, instituciones educativas, medios de comunicación, etc. Teniendo su origen en el sistema prusiano, la institución escolar ha estado pensada en su origen para volver al individuo dócil, obediente y estandarizado, conceptos industriales de la educación que no aportan al desarrollo de seres autónomos e independientes y que hoy se consideran obsoletas y anacrónicas por no acompañar a las necesidades propias de esta época. En realidad, este debate se viene dando desde la década de los 70 en torno a los problemas educativos (Faure 1972). Una de las objeciones que se le hace a la educación tradicional es que no se ven involucrados los vínculos humanos en el desarrollo individual y colectivo.

Ahondando un poco en lo que eran las pedagogías críticas encontré infinitos modelos y propuestas alternativas a la educación formal, que piensan la educación de una forma diferente, propuestas educativas contrahegemónicas que evidencian que otra educación es posible.

Nuevas pedagogías para nuevos paradigmas

En los sistemas educativos a los que estamos habituados se nos ha sometido muchas veces a la memorización y reproducción del conocimiento sin que medie reflexión alguna. Esta mecanización del conocimiento no puede ser nunca una base sólida

¹Generación verde. (22 de mayo de 2017). 6 Razones para tener Áreas Verdes en las Instituciones Educativas. <https://generacionverde.com/blog/ambiental/6-razones-para-tener-areas-verdes-en-las-instituciones-educativas/>
Gareca, M., Villarpando, H. (junio, 2017) Impacto de las áreas verdes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Revista Ciencia, Tecnología e Innovación. V. 14, N° 15. http://www.scielo.org.bo/pdf/rcti/v14n15/v14n15_a06.pdf

para desempeñarse en los niveles educativos posteriores, ni para desempeñarse en la vida. Es por eso que hace décadas se viene pensando en una formación educativa crítica que logre transformar la realidad social, una alternativa educativa que realmente forme a los individuos, que los dignifique. Pedagogías con características muy propias, como, por ejemplo, la pedagogía Waldorf, el método Montessori, etc.

Estas propuestas educativas alternativas generalmente cuentan con un diseño curricular propio, con diferentes métodos de trabajo y evaluación del proceso de aprendizaje, en contraposición a la educación oficial. Lo novedoso de estos espacios es que se dan abordajes alternativos de las clases tradicionales y tienen una visión muy distinta del niño/joven, que se traduce en otra mirada acerca de la educación y los métodos de aprendizaje. Este aprendizaje es voluntario y está basado en el interés del niño/joven, proponiendo así, una pedagogía que tenga en cuenta los vínculos, las experiencias personales y los valores, como punto de partida para el aprendizaje. Estas propuestas educativas además proponen conocer plenamente a los niños respetando su proceso de desarrollo vital, convirtiendo la educación en un acompañamiento de la vida. Estos modelos alternativos, además, se sostienen en la idea de que el conocimiento se construye a partir de las experiencias reales, en las que el rol del adulto está basado en la observación y el descubrimiento de las diferentes maneras que los niños tienen de participar, en donde el rol docente no es el de mero transmisor de la información, sino que diseña las actividades acordes a los intereses de los niños/jóvenes. Generalmente, no existen aulas tradicionales, sino espacios convertidos en talleres o espacios para el juego, investigación o experimentación, generalmente en un entorno natural, el cual favorece el aprendizaje, respetando las individualidades, la espontaneidad y las etapas del desarrollo humano, y donde también se mezclan alumnos de diversas edades.

El propósito de este tipo de propuestas es respetar el proceso de desarrollo de los individuos acompañando a los niños a ser actores activos en un aprendizaje vivencial, que refuerce el proceso de aprendizaje.

Las actividades desarrolladas por este tipo de propuestas educativas son muchas veces de carácter experimental y consisten en prácticas tales como la creación de huertos, teatros, deportes, pintura, música, artes, etc. , las cuales permiten a los estudiantes tener experiencias diferentes a las desarrolladas en las aulas de la educación formal, lo cual promueve el razonamiento y la comprensión de los fenómenos, fundamental en todo proceso de aprendizaje, ya que el conocimiento más importante no es aquel que se

memoriza sino aquel que se comprende, que promueve el desarrollo de la capacidad de razonamiento crítico y contribuye a la formación de personas autónomas e independientes, seguras de sí mismas, con alta autoestima.

En algunos municipios ya se logró avanzar en la construcción de propuestas alternativas como por ejemplo El canto al fuego y La escuela del Mar, en la ciudad de Mar del Plata, experiencias enriquecedoras que pueden servir como punto de apoyo para quienes deseamos otra educación (Weissmann 2018, cap.3).

La educación alternativa como oportunidad para repensar la educación tradicional

Cuando se habla de educación, muchas veces se confunde con el concepto de “escolarización”. En su dura crítica al sistema educativo:” La sociedad desescolarizada”, Illich escribe: “Al alumno se le "escolariza" de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo.” (Illich 1970). Así es como la educación hoy día se encuentra desconectada de la realidad.

¿Acaso no somos capaces de considerar como educación a determinados procesos de aprendizaje, si no están enmarcados en un contexto áulico/escolar? Es por ello que muchos padres se asustan cuando escuchan hablar de la desescolarización o de la educación libre, considerando que no consisten en otras maneras de aprender.

“La educación informal y no formal —la del niño que juega y aprende en la calle y en otros entornos y la del hijo que crece en una familia— siempre ha sido tanto o más influyente que la educación formal-escolar en el proceso de socialización.” (Sebarroja, 2015). Esta cita deja en evidencia que la educación es un concepto mucho más amplio y profundo, que tiene que ver con la vida humana y social, con el “aprendizaje permanente” del individuo en todas las áreas de su vida. Suponer que el aprendizaje se da solo a través de la enseñanza institucionalizada, es ignorar que la mayor parte de los conocimientos son adquiridos a través de las experiencias de vida. Pero esto lleva a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que se enseña en la escuela? ¿Por qué se enseña y para qué? Claramente el conocimiento impreso en los libros de texto que es transmitido en las aulas no es neutral, sino que obedece a intereses de ciertos grupos de poder que seleccionan y jerarquizan los

diversos contenidos del currículum o plan de estudio, el cual muchas veces se encuentra cargado de la ideología hegemónica y heteronormalizante.

¿Pero cómo determinamos los conocimientos realmente útiles para incluir en los contenidos curriculares? Y ¿cómo reconciliamos la educación con las diferentes realidades sociales?

Si bien algunas de las propuestas de la educación no formal también pueden encontrarse en la educación formal, sobre todo en corrientes constructivistas, queda claro que aún hay mucho trabajo por hacer para, finalmente, transformar la educación contemplando todas las necesidades de forma y de fondo que requieren las nuevas infancias y juventudes.

Conclusiones finales

Partir de la relación entre aprendizaje y desarrollo, como premisa para que el estudiante pueda potenciar sus conocimientos, capacidades y habilidades es fundamental para pensar en una nueva forma de educación. El objetivo final de la educación, es, en mi opinión personal, el de formar a un ser humano pensante, que transforme la realidad que lo rodea, y por ello es que considero preciso repensar el conocimiento y aplicarlo con sentido humano y sobre todo con valor social. Uno de los propósitos de la propuesta educativa no-formal es justamente que el individuo logre esa comprensión de la realidad para su transformación, basada en valores como el respeto y la tolerancia, la autonomía, la participación y la responsabilidad, con métodos innovadores pero difíciles de implementar (por lo menos a corto plazo) en un sistema de educación público que tiene tantas urgencias que atender.

A su vez, la educación no debe reducirse a "contener" las realidades sociales, de manera que los individuos permanezcan pobres y marginados, sino que debe ser una herramienta que posibilite a los niños/jóvenes a saber algo acerca de sus intereses y sueños, es decir, debe ser una herramienta útil para potenciar al máximo sus habilidades y trabajar sus falencias. De nada sirve un conocimiento vacío que no modifique en nada las realidades y desigualdades sociales a las que hacemos frente todos los días.

También es importante que los docentes y futuros docentes asumamos que el conocimiento se construye colectivamente, donde la participación de los estudiantes con

sus propias ideas y experiencias es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto nos plantea un verdadero desafío pedagógico que nos llama a no ignorar las propuestas educativas alternativas que nacen del inconformismo de padres, profesores y alumnos que plantean otra forma de educación y a aprovechar los aportes de los mismos para repensar la educación tradicional-formal. Considero que se trata de repensar el sentido de la educación, más allá de los formatos formales o no formales.

Quizás un jardín o un parque en una escuela pública no haga la diferencia de un mejor aprendizaje. O quizás sí. Lo importante es que la educación apunte a alcanzar sus objetivos de aprendizaje, donde el hecho de aprender sea emocionante, revolucionario e inclusivo, donde no haya distinciones de ningún tipo y donde sean tenidas en cuenta las características y potencialidades individuales de cada niño/joven.

Referencias Bibliográficas

- Faure, E. (1972). Aprender a ser, la educación del futuro. UNESCO.
- Grave, J. (1900). Educación burguesa y educación libertaria.
- Illich, I. (1970). La sociedad desescolarizada.
- Méndez. (2007). Hacia una propuesta de educación alternativa.
- Robin, P. (1907). La educación integral.
- Sebarroja, J.C. (2015). Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa.
- UNEVOC. (2006). Educación no formal. Fundamentos para una política educativa
- Weissmann. P. (2017). La otra educación. Relatos de experiencias. (comp.) 1a. ed.
- Weissmann. P. (2018). Experiencias educativas no formales y alternativas en Mar del Plata. Hacia una educación para el buen vivir. Aportes desde las Pedagogías Críticas.

Anexo

La Educación Prohibida. [película]. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

LA EDUCACIÓN DESDE OTRA MIRADA: LA ECO-ESCUELA DE MAR CHIQUITA COMO ALTERNATIVA AL SISTEMA TRADICIONAL

Brittez, Celina

celibrittez@gmail.com

2020

Resumen

La educación alternativa está compuesta de elementos que buscan mayor libertad dentro del proceso de aprendizaje. Comprendiendo la educación ambiental como una de las modalidades de las prácticas alternativas al sistema tradicional, el presente trabajo describe el proyecto de la Escuela n° 12 de Mar Chiquita surgido en el año 2018 como una opción diferente de educar y vivir, que estalla no solo en la formación teórica, sino en modos diferentes de pensarnos en y con el mundo.

Alternando saberes

La educación alternativa refiere espacios educativos diferentes a aquellos propios del sistema de educación legitimado por el Estado Argentino. Por lo general, en ellos suele darse importancia a la búsqueda de felicidad y a la convivencia armónica a partir de otros modelos de educar y vivir (Weissmann, 2017). Lejos de buscar la estandarización vertical del conocimiento o la homogeneidad entre lxs estudiantes, muchxs de lxs docentxs de las experiencias alternativas trabajan en base a los principios de “la buena enseñanza” (Litwin, 2006)¹: flexibilidad, curiosidad, sabiduría práctica, espontaneidad e intuición.

En mayo del 2018 inauguró en Mar Chiquita, Argentina la Escuela Pública Sustentable N° 12. El edificio de la Escuela n°12 fue construido por 200 voluntarixs de

¹ En Weissmann, 2017.

diferentes países junto con la comunidad local, bajo la dirección de la organización Tagma², como parte del proyecto “Una escuela sustentable”.

El proyecto arquitectónico estuvo a cargo del arquitecto estadounidense Michael Reynolds³ y la construcción demoró cuarenta y cinco días. Está elaborado con materiales y técnicas reciclables, orientadas no solo al mejor aprovechamiento de los recursos naturales, sino también al incentivo de prácticas sustentables entre docentes y estudiantes.

Como punto de partida del proyecto, resulta necesario mencionar el recorrido realizado por Tagma desde mediados del 2016 hasta mediados del 2017 analizando diferentes propuestas para la construcción de una escuela sustentable en Argentina. En este proceso, caracterizado por el ir y venir de la organización con diferentes agrupaciones y municipios, Tagma se encontró con el trabajo de Amartya⁴ en materia de Educación ambiental, y particularmente en el Plan de Educación Ambiental de Mar Chiquita (Amartya, 2017). En este marco, ambos entes se unieron en la elaboración de un plan de educación ambiental orientado a establecer acciones específicas, responsabilidades y metas para instalar una cultura de sustentabilidad en la localidad.

El proyecto de la Eco- escuela de Mar Chiquita, puede leerse desde los principales postulados de la educación ambiental y de las pedagogías decoloniales: a partir de este tipo de propuestas, no solo se vuelve posible abrir la puerta a un mundo que reconoce la pluralidad y los saberes (aún más allá del conocimiento científico y del escolar) (Ramallo en Weissmann 2017), mediante prácticas enfocadas en despertar y conservar la memoria colectiva, en la que se entretujan lo pedagógico y lo des colonial (Walsh, 2014); sino que se generan las herramientas para combatir las prácticas nocivas para el ambiente y la sociedad.

Bajo esta línea, si bien los contenidos teóricos de la escuela están sujetos a la misma currícula que el resto de las escuelas del país, el eje central de la institución está en incorporar incentivos al desarrollo de prácticas conscientes tanto dentro como fuera del aula de clase, que oscilan entre la cooperación en las relaciones humanas, la alimentación saludable, el reciclaje, el uso responsable de recursos y el cuidado del

² Tagma es una organización sin fines de lucro, conformada por técnicos y profesionales que trabajan con el cometido de construir y habitar el mundo de formas más sostenibles, en una lógica de intercambio con la naturaleza que se traduce en mejor calidad de vida (Amartya, 2017).

³ Arquitecto estadounidense con sede en Nuevo México, conocido por el diseño y la construcción de casas solares pasivas "terrestres". Es un defensor de la "vida radicalmente sostenible".

⁴ Amartya es una asociación civil sin fines de lucro fundada en 2005 que tiene como misión promover la cultura de sustentabilidad a través de la educación articulando la sociedad civil, el sector público y el privado. Desarrollamos programas, proyectos, cursos y capacitaciones para promover la educación ambiental y el abordaje holístico de la sustentabilidad (Amartya, 2017).

medioambiente (Amartya, 2018)⁵ y el retorno a prácticas ancestrales de construir y habitar. Así, puede decirse que la idea central del proyecto no está únicamente en el carácter sustentable del edificio, que imita la figura de un árbol que da frutos y comida, que todo el tiempo toma energía del sol y que posee sus raíces en una tierra donde, además, van sus propios desperdicios. Articulando lo constructivo con lo social, el proyecto de la Escuela n° 12 vincula los valores de la construcción natural con los de la educación ambiental.

El presente trabajo pretende describir el proyecto que dio origen a la Eco-escuela de Mar Chiquita, en el año 2018, únicamente desde la mirada de la educación ambiental⁶, entendida como una de las modalidades dentro de las prácticas alternativas al sistema tradicional (Weissmann, 2018). Siguiendo este objetivo, se partirá de la hipótesis de que iniciativas ecológicas como la analizada, parten de una articulación entre lo público y lo privado guiada por un compromiso social relacionado con el desarrollo de prácticas sustentables del educar, de cara a la sociedad del futuro.

Reciclando la educación

Frente al descontento en torno a la escuela tradicional, la necesidad de nuevas modalidades de educación (tanto dentro como fuera del sistema escolar) se ha vuelto urgente. En este marco, “la otra educación” o la “educación alternativa” puede leerse como una búsqueda de la emancipación en todos los sentidos (Weissmann, 2018).

Dentro de los lineamientos de la educación alternativa, la ambiental ha sido objeto de diferentes concepciones; bajo esta línea, existen distintas posturas que más allá de centrar la atención en objetos diversos, comparten sus conceptos centrales: la red de relaciones entre personas, ambiente y grupos sociales (Sauvé, 1999).

En 1988, la UNESCO colocó al desarrollo sustentable en el núcleo del proyecto planetario de la educación, considerándola como una finalidad del desarrollo humano. Tomando esto en cuenta, puede decirse que, si bien la educación ambiental es uno de los resultados de la modernidad, la misma surgió como una reacción al impacto del “progreso moderno” (Sauvé, 1999). Además, esta educación se encuentra en permanente proceso de transformación, re descubriéndose a cada momento a partir de la reflexión constante.

⁵ En Weissmann (comp.), 2018.

⁶ La referencia a las pedagogías descoloniales será tomada en futuras investigaciones.

En materia pedagógica, existen formas alternativas para lograr un modo de trabajo distinto: con maestros comprometidos y creativos, pequeños grupos de trabajo, participación activa e intercambio fluido (Weissmann, 2016).

Así, su nuevo paradigma se orienta a “cambiar la sociedad”, constituyéndose como una educación capaz de ayudar a los individuos a comprender, conocer e interpretar la globalidad de los problemas que se generan en el mundo, fomentando cambios sociales, políticos, económicos y culturales que nos lleven a un modelo desarrollo en el que no solo haya mejoras ambientales, sino también sociales, políticas y económicas a nivel global (Álvarez y Vega, 2009).

Desde el año 2017 la Escuela N° 12 forma parte de las actividades del PLANMAR, un conjunto de propuestas diseñadas por docentes, alumnos y el gabinete municipal de Mar Chiquita, ejecutado en el período 2010- 2016 para fortalecer el patrimonio local y el cuidado ambiental y desarrollar modelos socio- productivos sustentables (Weissmann, 2018). Se trabajó con lxs docentes mediante programas de capacitación, colaborando éstxs, además, en la elaboración de un Manual de Educación Ambiental; el equipo escolar orienta su trabajo a adaptar los contenidos a la realidad excepcional del nuevo edificio, buscando mejorar el aprendizaje de niñxs y adultxs en relación al cuidado del medio ambiente y la cooperación en las relaciones humanas.

Este programa educativo se estructura en base al co- diseño de materiales y contenidos propios para abordar la Educación Ambiental; a la planificación y ejecución participativa del proyecto en las otras escuelas del municipio, a la sensibilización y participación comunitaria; la formación de oficios y negocios relacionados con la producción orgánica de alimentos, la instalación de colectores solares, los talleres de construcción natural y el sistema de cosecha de agua y la capacitación en desarrollo sustentable para actores económicos y públicos clave (Amartya, 2018)⁷.

El aprovechamiento de la capacidad creativa de lxs alumnxs está altamente presente en los proyectos de la Eco- escuela, donde no solo se exige la capacidad y la acción creativa del docente, sino también un conocimiento personal de lxs niñxs orientado a que todxs puedan vincularse desde sus diferencias y su singularidad, contribuyendo cada unx, sin proponérselo, a la educación de lxs otrxs (García, 2011)⁸. Este tipo de

⁷ En Weissmann (comp.), 2018.

⁸ En Weissmann, 2016.

propuestas educativas pone el acento en la dimensión afectiva y la integración con la comunidad en un modo de funcionamiento comprometido con el cuidado del medio ambiente, de unxs mismxs y de los demás.

Considerar esto último, nos lleva a profundizar en una disyuntiva interesante entre el incremento de la sensibilidad social respecto a la temática ambiental y la acción social sostenible (Álvarez y Vega, 2009). A partir de la metodología didáctica actual, se logra en el mejor de los casos que lxs estudiantes aumenten sus conocimientos conceptuales; sin embargo, esto coincide con una impotencia de no saber cómo actuar para solucionar las problemáticas que se les plantean (Uzzel, Rutland y Whistance, 1995).

La introducción del paradigma de la sostenibilidad en la enseñanza, empuja a revisar la cultura educativa suponiendo establecer un análisis crítico respecto al marco socioeconómico, para preparar una ciudadanía responsable ante la toma de decisiones sostenibles en este mundo complejo y global (Álvarez y Vega, 2009).

Tomando esto en cuenta surge la necesidad de un nuevo paradigma sobre educación ambiental pensado desde una “capacitación para la acción” (Breiting y Mogensen, 1999)⁹ que debe enmarcarse en tres saberes (Sauvé, 1994)¹⁰: un “saber-hacer”: compuesto por información que permita a lxs estudiantes conocer el carácter complejo del ambiente y del desarrollo sostenible; un “saber-ser”: orientado a la concienciación del alumnado respecto a la necesidad de lograr un modelo de desarrollo y sociedad sostenibles (fomentando las actitudes y valores que implican la sostenibilidad); y un “saber-actuar”: dirigido a proporcionar a lxs alumnos la formación en aptitudes capaz de permitirles diagnosticar y analizar situaciones, propiciando una actuación (ya sea colectiva o individual) responsable y eficaz a favor del desarrollo sostenible.

Desde lo constructivo, la Escuela N° 12 parece incentivar el saber-actuar desde diferentes aristas: el edificio mira al norte y tiene grandes ventanales que permiten la entrada de luz, además del calor solar; los baños y los salones dan a un largo pasillo que cumple las funciones de distribución y de invernadero, y a lo largo del cual, junto a los ventanales, hay una huerta orgánica de la que se ocupan tanto niñxs como docentes; atrás hay una gran montaña de tierra que sirve como reservorio de calor y aislamiento, para mantener la temperatura, y enterradas en la montaña de tierra hay diez cisternas que

⁹ En Álvarez y Vega, 2009

¹⁰ Álvarez y Vega, 2009

recolectan agua de lluvia para reciclar como agua potable, lavatorios, huerta, inodoros y riego incluyendo además del uso racional del agua paneles para almacenar energía solar para la luz y un sistema de calefacción y ventilación.

Sin embargo, si bien la técnica constructiva para la elaboración del edificio es un elemento central del plan educativo sustentable, no podemos quedarnos únicamente en lo constructivo para pensar en planes de saber- actuar dentro de los currículos. La educación sustentable pensada como un “nuevo corazón para la educación” (Tiscornia y Zorzoli, 2016)¹¹ mediante el cual se abran las aulas como espacios capaces de construir soluciones, abandonar las prácticas fragmentarias y fomentar el pensamiento crítico y participativo, parte del impulso a la cooperación y a la reflexión colectiva. Bajo esta línea, entre los aspectos centrales de la propuesta educativa de la Escuela N° 12, está el hecho de fomentar el cuidado de la vida, y de que sean el protagonismo y las experiencias vividas, los caminos de aprendizaje tanto de alumnos como docentes (Weissmann, 2018).

Una escuela sustentable

Contrario a lo que ocurre en muchos de los preceptos de la educación tradicional, gran parte de la tarea de la educación alternativa está dirigida a la socialización, al encuentro y a la colaboración. De este modo, prestando más atención al proceso que a los resultados, se espera contribuir al desarrollo de una educación capaz de fortalecer la subjetividad presente en la interacción, la colaboración y las experiencias compartidas (Weissmann, 2016).

Frente al “gran reto de la educación ambiental” compuesto por el abismo entre la preocupación ambiental y las conductas sostenibles (Álvarez y Vega, 2009), los planes de trabajo escolares enfocados en generar conciencia ambiental, parecen esperanzadores. Siguiendo esta línea, la necesidad de una “educación transformadora orientada hacia la sostenibilidad” se vuelve urgente: lxs ciudadanxs, debemos adquirir un comportamiento ecológico y un conocimiento que nos permita desarrollarnos en una nueva cultura intelectual, tecnológica y digital (Álvarez y Vega, 2009).

Indagar en los valores del proyecto educativo de la Escuela N° 12, nos permite pensar a las Eco- escuelas como elementos claves no solo para la educación ambiental,

¹¹ En Weissmann, 2017

sino también para la educación alternativa, fomentando el desarrollo de un modelo educativo crítico y reflexivo, capaz de aproximarse a prácticas sociales comprometidas con el ambiente y la solidaridad social: “una escuela sustentable es un proyecto que busca impulsar e implementar un modelo de escuela cuyo corazón sea un edificio autosustentable, que minimice costos operativos y facilite aprendizajes significativos sobre innovación y sustentabilidad para toda la comunidad.” (Amartya)¹².

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, P., Vega, P. (2014). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psico-didáctica* (14- 2). 245-260.
- Amartya. (2017). Plan de Educación Ambiental. Mar Chiquita Sustentable. www.amartya.org
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2). Août 1999, 7-27.
- Walsh, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *E-Misférica, Gesto decolonial*, Vol. 11, No. 1. En América Latina. *Revista de Estudios e Investigación*. N°42. San Pablo. Brasil.
- Weissmann, P. (comp.). (2018). *Hacia una educación para el buen vivir. Aportes desde las pedagogías críticas*. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/741>
- Weissmann P. (2016). La otra educación. <https://drive.google.com/file/d/1q5iD611AF9FprPls38fxwNJpQkKcmrk4/vi>
[ew?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1q5iD611AF9FprPls38fxwNJpQkKcmrk4/vi)
- Weissmann P. (2018). Experiencias educativas no formales y alternativas en Mar del Plata. En Segundo informe de monitoreo ciudadano. Para saber qué ciudad queremos, debemos saber qué ciudad tenemos.

¹² Amartya. Cultura Regenerativa. Mar Chiquita. <http://www.amartya.org/ar/preguntas-y-respuestas-sobre-una-escuela-sustentable-argentina/>

<https://drive.google.com/file/d/1tLHsUJ9nKmGg7vnTx6TZFxyN3XsX7obr/view?usp=sharing>

Weissmann, P. (comp.) (2017). La otra Educación. Relatos de experiencias. Buenos Aires: Maipue.

Yedaide, M. (2014). Pedagogía crítica y pedagogía decolonial. Sobre fundamentos y posturas diversas, con una vocación política común.

Artículos periodísticos

Tercer sector. Comunicación para cambiar el mundo. (21 de mayo del 2019). Una escuela Sustentable, Mar Chiquita: un año de vida y grandes resultados. https://tercersector.org.ar/una-escuela-sustentable-mar-chiquita_un-ano-de-vida-y-grandes-resultados/

Villareal, G. (4 de abril del 2018). Construyen en Mar Chiquita la primera escuela sustentable del país. Clarín. https://www.clarin.com/sociedad/construyen-mar-chiquita-primera-escuela-sustentable-pais_0_HJy35SMsM.html

¿POR QUÉ TENGO QUE IR A LA ESCUELA?

Giorgi, Marisol

marysolper@hotmail.com

2021

¡Quiero hacer mi próximo cumple ahí!

Evan, 6 años, mirando imágenes de “El canto del fuego”

Resumen

El presente escrito pretende desnaturalizar la educación tradicional. Se pone en foco las diferentes opciones pedagógicas vigentes, como así también, experiencias que sirvieron de referente y las que se encuentran en curso hoy en día, sobre todo en nuestra ciudad.

Introducción

¿Hay otra educación?, ¿hay opciones a la escuela tradicional?, ¿puedo elegir no ir a la escuela?, y entonces ¿cómo me educó?, ¿qué me van a enseñar?, ¿cómo voy a aprender?, ¿Qué es lo que debo aprender? En la lectura de los textos propuestos, mi hijo de 6 años me pide que le cuente lo que estaba haciendo. Le comento que estaba investigando sobre diferentes formas de educación, fuera de la escuela tradicional, sin pupitres, ni horarios, ni quedarse quieto, ni exámenes. Enseguida se sentó a mi lado y le mostré imágenes de “El canto del Fuego”. - ¡Quiero hacer mi próximo cumple ahí!, me dijo emocionado. Esta es una escuela, le digo, diferente a la que vos vas. En estas escuelas diferentes se inicia con charlas donde el que quiere puede contar como se siente o si tiene algún problema y todos lo ayudan. Se puede andar libremente por los espacios. Hacer las actividades que quieras. Podes presentar un taller de lo que te gusta para enseñar lo que sabés a otros compañeros. - ¡Quiero hacer el taller de dinosaurios!, me interrumpe.

Continúo, allí las reglas se hacen entre todos y el conocimiento se va dando al ritmo y según el interés de cada uno mediante la experiencia, el descubrimiento y el cuestionamiento. Nada se impone ni se obliga. Todo fluye en libertad y respeto. -Ma, quiero ir a esa escuela, me dice. -Sabes que hijo, yo también.

Y se hizo la luz

La mayoría de las experiencias que se forjaron en el intento desesperado por enseñar de una manera más integral, surgieron a partir de la película “La educación prohibida” la cual inicia comparando ‘el mito de la caverna’ con la enseñanza en la escuela tradicional. Solo tenemos acceso a las sombras, los conocimientos que nos escriben en la pizarra, eso que nos dicen que es y cómo es, sin experimentarlo personalmente. Pero hoy tenemos la opción de salir de la caverna, de adaptarnos a la luz y experimentar vívidamente cada aprendizaje, o, mejor dicho, aprender de la propia experiencia. La luz nos va a cegar en un principio y luego se va a convertir en duda ya que nos encontraremos con miles de opciones posibles a la hora de elegir como queremos aprender o enseñar.

El film nos muestra sin tapujos la historia de este modelo hegemónico de escuela que seguimos arrastrando con más pena que gloria. Cuenta que el modelo surge en Prusia donde se arma un paquete formador de dóciles súbditos, con el fin de perpetuar el modelo elitista y la división de clases. El cuerpo docente sería el encargado de forjar para que se pueda ‘dirigir’ el parecer del pueblo. Es en el siglo XVIII que el Despotismo Ilustrado genera el concepto de Escuela Pública, Gratuita y Obligatoria con la bandera de la igualdad. Los empresarios industriales son lo que financian la educación en la necesidad de generar trabajadores dóciles. Así se entiende a la educación como un proceso de manufactura, un proceso administrativo donde cada docente tiene noción de su curso en ese año. No hay un conocimiento y seguimiento del niño durante el proceso completo. La relación educativa se da con el resultado, adaptar a todos al objetivo. En ese objetivo de homogeneizar no se respetan las desigualdades ni las diferentes capacidades.

Esta Escuela Tradicional focaliza en aspectos cognitivos solamente. Se da una fragmentación de las áreas a conocer y del contexto. Los conocimientos van cambiando, los contenidos no. Compara los resultados con los objetivos en un número de calificación que define un tipo de persona que queda por dentro o por fuera del sistema. Se estimula la competencia. La disciplina se impone externamente generando obediencia. El conocimiento se expone como verdad absoluta incuestionable, se ofrecen las respuestas.

Además, para muchos la escuela es un depósito donde los niños están hasta 10 horas por día. Cabe mencionar también que dentro de este régimen de educación

tradicional hay diferentes opciones: escuelas elites, escuelas trans, escuelas marginales, escuelas públicas y privadas. Todos abocados a que el producto estudie para ser “alguien”.

-Yo ya soy alguien.

Eso que llevas ahí

Hoy en día tenemos libre acceso a todo tipo de conocimiento y actualizado. Con la experiencia de esta pandemia pudimos encontrarnos cara a cara con nuestros hijos, conocernos, ayudarnos, educarnos mutuamente. Aprendimos a ser docentes sin tener formación pedagógica, buscando mil formas diferentes para tratar de que entiendan los ejercicios, cuando a veces ni nosotros entendíamos. Y así descubrimos las mil falencias de lo que se enseña y cómo se enseña. Ejercicios repetitivos, letras por acá, números por allá, cuentos “publicitarios”. ¿Emociones? ... no, nada. Aprendemos mejor haciendo. Haciendo una torta enseñé medida, peso y cantidad. Mandando mensajes a familiares enseñé a escribir. Haciendo mandados para vecinos mayores enseñé la colaboración en las relaciones sociales, etc., etc. ¿Y entonces la escuela qué? Veamos...

El movimiento de la Escuela Nueva tiene como referente teórico a Rousseau y pretende la renovación pedagógica y la reforma educativa. Surge finales del siglo XIX y principios del XX y se extiende hasta nuestros días. Se considera una verdadera corriente educativa “conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece” (Palacios, 1982, p. 25). Se produce el mayor hito; el “descubrimiento de la infancia”, se reconoce al niño en tanto tal, como etapa vital con características propias desde una concepción evolutiva. “La relación educativa fundamental es la que se establece entre el individuo y el ambiente natural y se trata de una relación activa basada en la curiosidad del niño que lo dispone hacia el conocimiento por la investigación.” (Carreño, 2000, p.19).

Siguiendo a Carreño, se destrona a la asignatura como elemento básico y al maestro como figura de autoridad. Se crea la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas con sede en Ginebra, esta determina lo que debe entenderse por Escuela Nueva (puede serlo una vivienda familiar en las afueras donde la experiencia personal es la base de la educación, mediante trabajos manuales y práctica de la autonomía). Sus principios fundamentales son el paidocentrismo (centrada en el niño, sus particularidades e

intereses); nueva concepción del aprendizaje en hechos concretos, no abstractos, por observación, experiencia y problematización; libertad: se atiende a la espontaneidad, curiosidad e interés del momento; guía se adapta a las situaciones concretas, debe poner al alumno en situaciones educativas preparadas para despertar la curiosidad y las preguntas, cambia la relación poder-sumisión; escuela vitalista: es la vida misma, se

Métodos de trabajo individual	Método Montessori	Método Mackinder	Plan Dalton
Métodos de trabajo individual-colectivo	Método Decroly	Sistema de Winnetka	Plan Howard
Métodos de trabajo colectivo	Método de Proyectos	Gesamtunterricht o enseñanza sintética	Técnica de Freinet
Métodos de trabajo por grupos	Métodos de equipos	Método Cousinet	Plan Jena
Métodos de carácter social	La cooperativa escolar	La autonomía de los alumnos	Comunidades escolares

aprende para la vida, no para la escuela; activa: se reinventa constantemente, se adapta; centrada en la comunidad: se fomenta la cooperación, la solidaridad, la dinámica entre alumnos.

Aquí es donde nos encontramos en el momento de elegir el método para este nuevo camino. En general consideran al aprendizaje como un proceso de adquisición individual. Los niños resuelven situaciones enfrentando problemas y errores que corrigen por sí mismos, son partícipes de su propio aprendizaje. El ambiente es prácticamente familiar, abierto, de libre circulación. Los niños

eligen libremente sus actividades. Los adultos guían y estimulan los esfuerzos. Se utiliza ese impulso de curiosidad para despertar preguntas. Los grupos son multiedad. Hay ámbitos de participación colectiva y colaborativa. Se promueve la enseñanza entre pares en talleres donde expresan conocimientos de temas que les gustan con los demás compañeros que les interese. Los tiempos los determina cada niño. Los primeros métodos se centran más en la individualidad y los últimos en la colectividad. Son aplicados en muchos países, pero Argentina es el país con más experiencias registradas al momento, seguida por España como lo muestra la página de Reevo que es un proyecto colectivo internacional que desde 2012 nuclea redes acerca de procesos de aprendizajes alternativos y experiencias educativas no convencionales.

Nuestra sala de juegos

Las experiencias más sobresalientes de Argentina fueron **La escuela de la Señorita Olga** siguiendo el método Montessori. Inician en 1930 con la Escuela Serena en Santa Fe, y en Rosario en 1935. Olga Cossentini produce bibliografía que se estudia

en los Institutos de Formación del Profesorado, “la educación consiste en ensanchar la vida...convertir al niño en maestro de sí mismo” cita en el libro *La escuela viva* de 1945. **La escuela Unitaria de Luis Iglesias** desde la pedagogía activa él desarrolla didácticas de avanzada `cuadernos de pensamientos propios`, `grillas de autoevaluación`, y `guiones didácticos`. Los niños reciben un guión por tema y lo van desarrollando a su ritmo. Y por último el **Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni** desde 1954 en City Bell, La Plata. Al momento se abrieron por convenio treinta y dos escuelas en todo el país por egresados y adscriptos. Se utilizan las versiones originales de las obras. Se pasa de nivel independientemente en cada materia sin exámenes ni calificaciones. En 1984 se incorpora al ámbito público de gestión estatal. La pedagogía experimental no utiliza ninguna teoría particular, sino que se sustenta en la práctica. La jornada docente es más extensa ya que al finalizar cada jornada se reúnen para la evaluación global.

En Mar del Plata podemos mencionar la **Escuela Amuyen** “ir por el camino con el otro” en lengua mapuche. El 16 de marzo de 1987 se inauguró la primera escuela cooperativa, desde la pedagogía de Jean Piaget. La hebra psicoanalítica da cuenta del desarrollo dramático-deseante del alumno. En 1993 se crea el Instituto de Estudios Secundarios Amuyen. Se obtuvo una subvención estatal del 80 %. Pretende un egresado como sujeto crítico. Los padres participan en la formación de los Departamentos de Escuela que acompaña la gestión directiva de cada nivel. La escuela realiza una formación formal, docente y talleres abiertos a la comunidad.

Otro emprendimiento local es el **Jardín de Infantes Dulce Compañía y Escuela Loris Malaguzzi**. El 4 de abril de 2004 se abre el Jardín Maternal, en 2006 salitas hasta 5 años, en 2010 la escuela primaria y en 2015 la secundaria. Con influencia pedagógica de Lapiere y Aucouturier método de técnicas psicomotrices. Importancia del afecto. A partir de la actividad motriz espontánea se descarga agresividad inicialmente y trabas inconscientes para luego acceder a la creatividad, la comunicación y el contacto. Después se aborda el descubrimiento de los objetos y sus posibilidades de uso, surgen nociones fundamentales que se trabajan de lo concreto a lo más abstracto y a partir de ahí se inicia la enseñanza escolar de las mismas. El método Regiano de Loris Malaguzzi enseñanza mediante el arte y la expresión corporal “ayudarlos a derrumbar todos los obstáculos de una cultura que los empobrece, porque los obliga a imitar pasivamente” (Malaguzzi, 2001). Referentes Bruner y Gardner y desarrollos de las neurociencias.

Escuela Experimental del Mar inicia en marzo del 2015. Toman el modelo de Speroni, funcionan como anexo del Instituto, y la pedagogía experimental. En un aula amplia se trabaja con cuatro grupos unidos de a dos edades consecutivas en rondas. Los guías trabajan con todos los grupos y áreas. Los padres se reúnen en asamblea con los docentes y aportan ocho horas de trabajo en la cooperativa de alimentos.

El **Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Agustín Tosco** inicia en 2010, trasladándose en 2011 al Centro de Integración Comunitaria (CIC) del barrio El Martillo. Parten de la concepción de educación popular de Paulo Freire. La educación como herramienta política-pedagógica desde una visión problematizadora de la realidad y un análisis crítico de las situaciones de dominación. Re significación de los saberes hegemónicos, visibilizando los mecanismos de gestión, gestionando la producción de saber y currículum.

El canto del fuego inicia en 2015 en zona centro de la ciudad, toman de base a Montessori y la obra de Rebecca Wild. El espacio se organiza en cuatro salas. La de movimiento solo tiene colchonetas, almohadones y peluches, permite ver los conflictos que atraviesan los niños, al no haber nada se ven cuestiones profundas de cada uno. La sala de procesos cognitivos contribuye al orden en la estructura mental y la concentración. La sala de arte permite la expresión de emociones y aprendizaje de lecto-escritura. La sala al aire libre es el espacio esencial de contacto con la naturaleza. Se organizan talleres así los niños elijen lo que quieren aprender. Se solicita a los niños opinen sobre las reglas en el espacio de asamblea, donde actúan de acompañantes y aprenden a resolver sus conflictos.

El **Proyecto Waldorf** inicia en la ciudad, luego de dos intentos previos, en 2017. Se abre nivel inicial en barrio Constitución de la ciudad. Se considera que hasta los 6 o 7 años se termina de conformar el cuerpo físico y la base de la vida afectiva, es por ello que se fomenta el movimiento y la fantasía. Los elementos son desestructurados pasibles de convertirse en diferentes cosas, no limitan, sino que abren posibilidades a la imaginación. Primero se construyen las imágenes y luego los conceptos. Los padres participan en comisiones de trabajo y se reúnen con docentes para decidir cuestiones económicas y de convivencia. Hay en Argentina colegios Waldorf con reconocimiento estatal. Como así también formación docente con título válido a nivel nacional.

Concluimos

“Maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir, que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental” (Walsh, 2014, p. 20), con ello se refiere a estos saberes ‘otros’ que se ubican en los bordes del orden moderno-colonial que al instaurarse asesinó al saber asociado al pensamiento mágico, la sabiduría pueblerina, la tradición antigua, los hábitos y costumbres. Separó el conocimiento de la espiritualidad y la naturaleza. Se instauró un solo ser válido: en la vida hay que ser un buen alumno. “No es simplemente una educación nueva la que necesitamos, sino que necesitamos una nueva manera de vivir la educación” (Weissmann, 2017, p. 31).

Esta ‘desescolarización’ de contenido personalizado ¿aumentaría la brecha de desigualdad? “Todos fuimos atravesados por una escuela tradicional, por una época histórica y un contexto cultural más o menos parecido, pero ¿qué pasa cuando queremos otra educación para nuestros hijos? Una que no hemos vivido. Una que desconocemos” (guía de Tierra Fértil. En Weissmann 2017). Frente a la Calidad y Excelencia educativa en góndola del mercado propuestas por instituciones privadas para un ‘vivir mejor’ capitalista y egoísta; nos encontramos con una educación para ‘el buen vivir’ proveniente de los pueblos originarios, que privilegia a la naturaleza de la que somos parte, no dueños; que prioriza la vida, donde todos se preocupan por todos; propone buscar el consenso; no postula la tolerancia sino el respeto por las diferencia en equidad sin exclusión que incluye a todos los seres, humanos, plantas, animales en complementariedad; recuperar, valorar y reconstruir la identidad; saber alimentarse; cultivar para cubrir necesidades básicas; aprender a comunicarse; prestar ayuda y devolver la ayuda prestada. Es una propuesta emancipadora, que busca que los estudiantes se cuestionen críticamente la realidad, e identifiquen estrategias para modificarla.

“...a la educación la prohibimos todos,
cada vez que elegimos mirar para otro lado en lugar de escuchar,
cada vez que elegimos la meta en lugar del trayecto,
cada vez que dejamos todo igual en lugar de probar algo nuevo.”

Referencias Bibliográficas

Carreño, M. (2000). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Cap.1.Síntesis. Madrid.

La educación Prohibida. (2012). <https://youtu.be/-1Y9OqSJKCc>

Reevo. <https://reevo.wiki/Portada>

Weissman, P. (2017). La otra Educación. Buenos Aires. Editorial Maipue.

Weissman, P. (2018). Hacia una educación para el buen vivir. Aportes desde las pedagogías críticas. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata.

EJE TEMÁTICO

FRACASO ESCOLAR

FRACASO ESCOLAR: ¿EN PRIMERA O SEGUNDA PERSONA? ¿EN PLURAL O EN SINGULAR?

Ferro Carro, Manuela Lucía

manuferro877@gmail.com

2021

Resumen

En la presente ponencia, se lleva a cabo una reflexión acerca de lo que se considera fracaso escolar, a quién se le adjudica, si es correcto y cómo combatirlo. Asimismo, se desarrollan las que se consideran principales causas de fracaso escolar, en tanto son situaciones que de una u otra forma terminan desembocando en él. La primera de estas razones radica en el incesante intento de homogeneización de subjetividades que ejercen las instituciones educativas en sus alumnos. Éste provoca no solo desmotivación, sino que también etiqueta a los alumnos en base a un solo sistema de pensamiento neurotípico, es decir, no admite la divergencia o diversidad. Por otra parte, se presenta el factor de la desigualdad social que fue remarcada principalmente por la pandemia, permitiendo entrever a aquellos sectores de la sociedad que se ven más vulnerados. Esto implica que no pueden acceder a los recursos necesarios para, en un contexto sanitario como en el que nos encontramos, continuar adecuadamente con su educación. Finalmente, como se indicó, se exponen posibles soluciones, planteadas por la psicóloga María Beatriz Greco, para esta problemática.

La papa caliente

Fracaso escolar. Es un sintagma compuesto por tan solo dos palabras que, sin embargo, posee un gran poder. El fracaso escolar define, en buena parte, el futuro de una nación entera. Pero ¿qué es el fracaso? ¿qué se conformaría como lo escolar? Y, más interesante aún ¿de quién es el fracaso escolar? ¿Alumnos? ¿Padres? ¿Escuela? ¿Estado? ¿Todos? ¿Ninguno? De acuerdo a la Real Academia Española el fracaso es el “malogro, resultado adverso de una empresa o negocio” o un “suceso lastimoso, inopinado y funesto” o, también, la “caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento”. Todas comparten el elemento catastrófico, casi de carácter dramático.

Si bien su hiperbolismo es comprensible, de cierta forma provoca que el hecho de tomar la responsabilidad sobre él sea una carga demasiado pesada para el sujeto o institución y la “culpa” viaje de mano en mano, a la manera de la papa en el juego que titula la presente introducción. De esta manera, el asunto en cuestión termina cortándose por el hilo más fino: el alumno. Una observación similar realiza la psicóloga María Beatriz Greco (2005) al mencionar que

Con demasiada frecuencia, algunas miradas profesionales se han centrado en los “alumnos problema”, el “bajo rendimiento”, su “desinterés por aprender”, los “problemas de conducta”, la “violencia entre pares” o la “inadaptación a las normas escolares” y los “conflictos con los profesores”. (...) Se piensa, en general, que son los jóvenes quienes deben ir al encuentro de una escuela que ya ha fijado su forma de funcionamiento, con sus pautas establecidas y predeterminadas y se olvida la responsabilidad de las instituciones escolares en buscar la manera de encontrarse con ellos (pp.71-72).

Es decir, a lo largo de los años se le ha adjudicado la propiedad del tubérculo mencionado a los estudiantes y, por tanto, se ha buscado una solución que debería ser accionada por ellos. Más si no son el colectivo estudiantil los responsables del fracaso escolar ¿de quién es? Greco, como se ha observado, le asigna la responsabilidad a la escuela, en tanto indica que ha exigido que los alumnos se adapten a la institución, siendo que ésta también debería considerar amoldarse a sus estudiantes. En caso de ser así ¿cuál sería el mejor remedio para esta problemática? ¿es posible acceder a esas soluciones?

Un ladrillo más en la pared

Si hay una canción mundialmente famosa por denunciar el intento de homogeneización en una escuela es “Another brick on the wall” de Pink Floyd. Ya el hecho de que sea famosa indica que, además de combinar notas musicales correctamente, posee algo de realidad. En efecto, como indica Greco (2005),

Allí donde se fijan las fronteras de lo “normal”, lo “esperable” para definir a un sujeto, en cuanto a sus ritmos de aprendizaje, capacidades intelectuales, lingüísticas y vinculares, no sólo se está dejando por fuera de esas fronteras a innumerable cantidad de sujetos con sus diferencias, sino que se están produciendo subjetividades homogeneizadas (p.75).

Aquellos que no cumplan con las condiciones de conocimiento esperadas repetirán o se verán obligados a cambiar de institución. En ambos casos, de acuerdo a Greco, se trataría de fracaso escolar, entendido por la psicóloga como la imposibilidad de

mantener un encuentro entre colegio y adolescente, de sostener un lazo social constitutivo y necesario para poder formular proyectos tanto individuales como comunitarios.

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Censo, la cantidad total de alumnos del nivel secundario que han repetido en las escuelas argentinas durante el 2019 es de 334.979, siendo un total de 3.866.041 los estudiantes que se encontraban registrados. Es decir, en los momentos previos a la pandemia, donde era posible establecer un vínculo más estrecho entre el educando y el educador, hubo, solo en repitencias, un fracaso escolar del 8,66%. Sin embargo, no solo es la insistencia en comportarse de cierta forma y de adquirir determinados conocimientos de maneras homogéneas y tradicionales por parte de las instituciones educativas. Otro factor que genera el fracaso escolar es la violencia que sufren ciertos alumnos. Al hablar de violencia nos referimos a como la entiende Greco (2005), es decir,

La marginación, la pobreza, la exclusión, la discriminación, la vulneración de los derechos humanos, la falta de oportunidades educativas, sociales y laborales para muchos jóvenes, la ausencia de reconocimiento de las diferencias que impide procesos más equitativos en todos los ámbitos (p.74).

Todos estos elementos determinan en buena parte el desempeño académico de cada estudiante.

Es en estos casos donde la escuela, y a veces la familia, posee cierto grado de responsabilidad, puesto que, Greco sostiene que, generalmente, los profesores, debido a que no saben tratar estos tipos de violencias, dejan que se acumulen hasta que finalmente estallan. Estas situaciones son aquellas en las que el niño es culpabilizado, colocándole, la propia institución educativa, una etiqueta de “No apto para esta escuela” y despachándolo a otra que, en ocasiones, vuelve a repetir el mismo proceso. Como fue mencionado anteriormente, la escuela debería adaptarse, moldearse, en base a las nuevas subjetividades que ingresan en ella. De lo contrario, desmotiva, excluye y genera el abandono de la educación.

El silencio de los lápices, el sonido del teclado

La pandemia vivida durante los años 2020 y 2021 implicó la ausencia de presencialidad y la necesidad de plataformas digitales para continuar con la educación. De alguna forma, develó e incrementó de manera un tanto áspera las desigualdades culturales, sociales y económicas de los alumnos, problemática que, de todas formas, los

colegios ya venían enfrentando con los medios y habilidades que poseían. En otras palabras, la situación sanitaria en la que se encontró el país golpeó fuertemente la realidad de muchos y subrayó fuertemente la marginación y la exclusión por la falta de recursos. De acuerdo al portal de noticias Infobae, la evaluación de continuidad pedagógica realizada por el Ministerio de Educación en junio del 2020 revela que 1.1 millones de chicos se desvincularon de sus escuelas. Esto conformaría, de acuerdo a la fuente indicada, el 10% del total si se tuviese en cuenta a los 11 millones de estudiantes que se matricularon a nivel tanto inicial como primario y secundario.

Precisamente, en la evaluación llevada a cabo por el Ministerio de Educación se indica el acceso a las TICS (ver anexo, Gráfico 1) y la calidad de la conexión de los alumnos (ver anexo, Gráfico 2) que han realizado la encuesta. En el primer caso es posible observar que, durante el 2020, en el nivel secundario el 37% de los estudiantes de colegios estatales poseían acceso a una computadora e internet fijo, marcando una brecha demasiado grande con aquellas escuelas privadas (71%). Algo similar, aunque tan solo un poco menos diferenciado, ocurre con la posibilidad de alcanzar una conexión fija con buena calidad de señal. En las secundarias del Estado el 39% de los adolescentes lo consiguen, mientras que en las privadas el porcentaje es del 59, un 20% más.

Asimismo, en la encuesta se les ha preguntado a los estudiantes si consideraban que necesitaban volver a la presencialidad para lograr aprender (ver anexo, Gráfico 3). De las respuestas dadas y presentadas en el informe el 47% del sector estatal y el 39% del sector privado contestaron afirmativamente. Esto demuestra que el vínculo que suele establecerse entre los educandos y la institución posee un papel fundamental en el aprendizaje. Además, las estadísticas presentadas, dan cuenta de la importancia de otros factores, además de la falta de adaptación de la escuela ante las nuevas subjetividades, ante la diferencia. Hablamos de aquellas circunstancias externas a la escuela, propias de cada familia, relacionadas a la desigualdad y la falta de recursos. A lo largo de los años estos baches en el camino hacia una educación más equitativa han tratado de ser rellenados por el Estado mediante programas como “Acompañar: puentes de igualdad” que busca, precisamente, que los jóvenes no queden fuera del sistema educativo a causa de la pandemia. Sin embargo, es muy dificultoso y casi utópico esperar que la inequidad sea al 100% erradicada en un corto período.

Un posible jaque

En conclusión, las razones expuestas con anterioridad, habilitan afirmar que los principales causantes del fracaso escolar son las situaciones familiares y económicas, exteriores a la escuela como espacio en sí mismo, pero también la exclusión que generan ciertos colegios en el intento de homogeneización de sus estudiantes. De esta manera, la responsabilidad por el abandono de la escolarización o su letargo, es adjudicada, entonces, a la economía y, de alguna forma, a la escuela en su conjunto. Al primer factor mencionado, como se ha indicado previamente, se lo puede remediar hasta cierto punto mediante programas como “Acompañar” o, en su momento, “Conectar igualdad”.

Respecto al segundo causante Greco (2005) propone la producción de un orden democrático. Es decir, presenta la idea de una institución en la que participen tanto los alumnos como los docentes, lo cual es menester si lo que se pretende es construir una escuela en la que se transformen las situaciones de conflicto y desarticule la violencia, un espacio en el que, quienes lo ocupan, puedan hacerlo propio y lo sientan así. La psicóloga propone los siguientes puntos para lograrlo:

Los conflictos no impiden una convivencia armónica, puesto que son inherentes al ser humano. Es por ello que deben crearse dispositivos mediante los cuales pueda reflexionarse sobre estos problemas de forma conjunta.

Si bien muchos de los inconvenientes poseen sus raíces en causas externas, ello no implica que la escuela no pueda generarlos, facilitarlos o inhibirlos. En este sentido, son productivas las reuniones con la participación de todos los actores institucionales e incluso, en ocasiones, un equipo profesional externo, ya que pueden aportar diferentes miradas ante el conflicto.

Aquellos problemas respectivos a la convivencia o a la resolución de actividades, no deberían ser un hecho normal y esperable, sino que puede formarse un grupo de profesores y estudiantes que faciliten la creación de soluciones frente a las dificultades presentadas.

Una escuela que busca la convivencia entre todos sus actores debe considerar al otro: sus necesidades, límites, posibilidades y preferencias. Por ello, es preciso que las decisiones sean tomadas en conjunto y no solo desde la autoridad.

Los profesores pueden involucrarse en los problemas individuales que afronta cada uno de sus alumnos o el curso. En relación con este sentido, entonces, el profesor y el gabinete de cada institución debería intervenir y trabajar las dificultades presentadas por sus estudiantes de manera individual o conjuntamente.

Es preciso que se eviten las intervenciones con miradas condenatorias o moralizantes o potenciadoras de la violencia.

Las actividades grupales, participativas, contribuyen a fortalecer no solo el aprendizaje, sino también una convivencia sana.

Es fundamental que el alumno participe de la experiencia escolar, debido a que es de esta manera que sienten que el colegio les es propio y lo cuidan como espacio de encuentro y aprendizaje.

En síntesis, el profesor, siguiendo a Greco, habrá de construirse como una figura en la que el alumno puede confiar y como un facilitador de la convivencia armoniosa en el aula mediante la conversación acerca de los conflictos y no su ocultamiento. Es una propuesta ciertamente coherente, en tanto la escuela siempre fue considerada y se enorgullece de conformarse como el segundo hogar de muchos chicos. Sin embargo, un hogar que no admite las diferencias y habilita solo un modo de comportamiento ¿es un hogar? Si bien, como indica la psicóloga ya mencionada, se produce una fuerte tensión entre la necesidad de reconocer y respetar las divergencias, pero al mismo tiempo mantener cierto orden institucional, no es imposible lograrlo. Como profesores debemos buscar un equilibrio en el que se regule el comportamiento, pero teniendo en cuenta la diversidad de subjetividades y realidades de los alumnos.

Referencias Bibliográficas

Fernández, M. (2020). ¿Cuántos chicos abandonaron la escuela por la pandemia?.

Infobae. <https://www.infobae.com/educacion/2021/06/11/cuantos-chicos-abandonaron-la-escuela-por-la-pandemia-en-la-argentina/>

Greco, M.B. (2005). Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela.

INDEC. Instituto Nacional De Estadística y Censos De La Republica Argentina. (2021).

<https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-98>

Ministerio de Educación Argentina. (2020). El Ministerio de Educación lanza el programa Acompañar: puentes de igualdad.

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-lanza-el-programa-acompanar-puentes-de-igualdad>

SEIE-ME/ UNICEF. (junio 2020). Encuesta a Hogares. Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica.

ANEXO

Gráfico 1: Hogares según tipo de acceso a recursos TIC* por nivel educativo y sector de gestión al que asisten los estudiantes**. Total, del país, 2020. En porcentaje

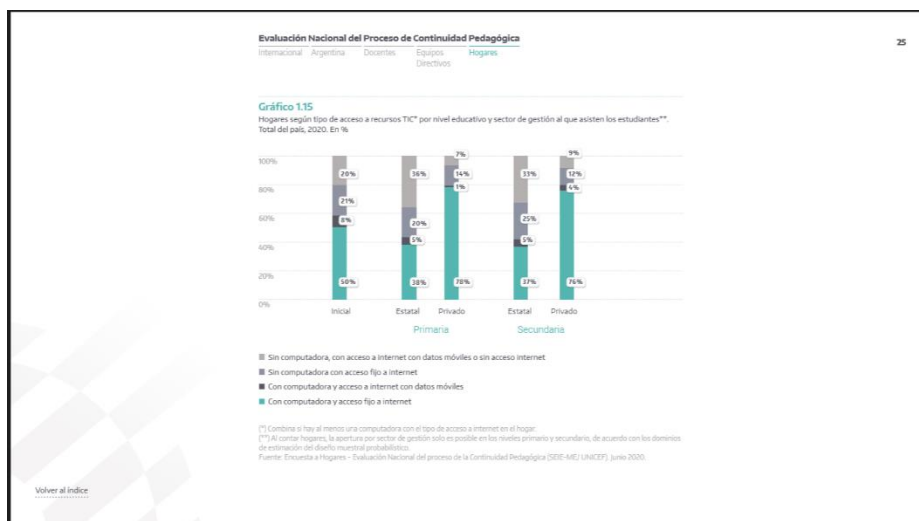
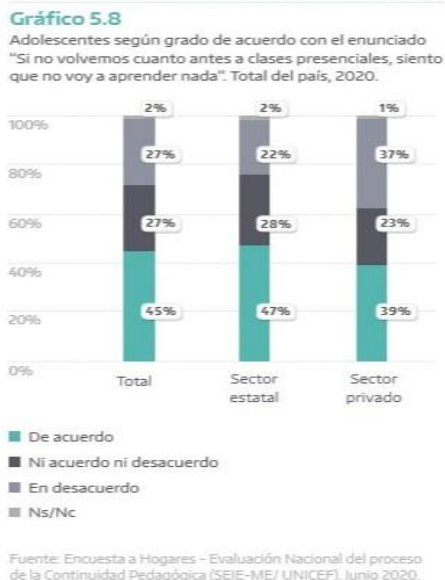


Gráfico 2: Hogares según tipo de conectividad* por nivel educativo y sector de gestión al que asisten los estudiantes**. Total, del país, 2020, en porcentaje



Gráfico 3: Adolescentes según grado de acuerdo con el enunciado “Si no volvemos cuanto antes a clases presenciales, siento que no voy a aprender nada”.



REVISITANDO EL CONCEPTO DE FRACASO ESCOLAR

Rivero, Patricio

patricio.rivero@hotmail.com

2021

Resumen

La finalidad de esta ponencia es brindar un acercamiento al estado del arte de la cuestión sobre el fracaso escolar que sirva para próximos análisis de dicha problemática.

El fracaso escolar toma importancia como problemática social a partir del proceso de masificación escolar, donde una gran cantidad de niños y niñas ingresan a las escuelas.

La mayoría de estos nuevos estudiantes vienen de clases populares, a instalarse en una institución que no fue diseñada para ellos. Esto provoca que se comience a visualizar que gran cantidad de alumnos no aprenden de la forma ni en el tiempo esperado. En el trabajo se abordarán las distintas respuestas teóricas que se le fue dando a dicho fracaso.

Conceptualizando el fracaso escolar y su puesta en la agenda como problema de orden social

Este trabajo tiene como propósito ser una primera aproximación a una futura investigación sobre el fracaso escolar en las escuelas de la ciudad de Mar del Plata. La finalidad de esta ponencia es brindar un acercamiento a un estado de arte de la cuestión sobre el fracaso escolar que sirva para próximos análisis de dicha problemática.

El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva dentro de un marco institucional específico al que se lo nombra como “escuela moderna” (Terigi, 2009). Este marco institucional presenta características como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje, etc.

Con el proceso de democratización escolar, se incorporan una gran cantidad de niños y niñas de clases populares a las escuelas (Roiné y Barallobres, 2018). En este contexto, un cierto porcentaje de dichos estudiantes son declarados en fracaso escolar. Estos alumnos no eran individuos homogéneos, que compartían las mismas

características, sino que correspondían a una gran cantidad de personas totalmente heterogéneas entre sí.

Cuando hablamos de fracaso escolar, hay un cierto grado de acuerdo referencial, y es que se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad, de logros diferenciales según género, sector social, etnia, etc. (Terigi, 2009). Pero, según la autora (Terigi, 2009), esto no implica un acuerdo sobre el modo de conceptualizarlo e interpretarlo. Por eso propone una conceptualización del fracaso escolar donde el problema está en relación, y es la que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización.

Greco también concibe el fracaso escolar de manera similar, ella lo define como “la imposibilidad de sostener un encuentro escuela-adolescentes, de mantener un lazo social constitutivo e indispensable para la formulación de proyectos individuales y comunitarios” (Greco, 2005).

Pero no siempre se entendió al fracaso escolar de esta manera, sino que hubo un recorrido previo donde se buscaba encontrar respuestas ante esta problemática, y donde las causas eran atribuidas al individuo.

El fracaso escolar desde una perspectiva individualizadora: el modelo patológico individual

Cuando el fracaso escolar apareció en la agenda como un problema del orden social, se empezó a señalar que esto se debía a déficits individuales desde el amparo de discursos pedagógicos y psicológicos, caracterizando al individuo como un alumno problema, o que poseía bajo rendimiento educativo, o con un desinterés en aprender (Greco, 2005).

En lugar de volcar la interpretación de la masividad del fracaso escolar hacia el sistema educativo, se volcó la sospecha durante un largo tiempo al sujeto, desde un modelo patológico individual (Terigi, 2009). Otros autores mencionan este modelo como el de “medicalización del fracaso escolar” (Roiné y Barallobres, 2018).

Desde la perspectiva de este modelo se fueron incorporando psicólogos y otros profesionales a la escuela, que buscaban un abordaje de tipo clínico individual. Es decir, dejaban de un lado el abordaje de la relación entre el alumno y el docente (que es el

encargado de la enseñanza y quien percibe la dificultad de aprendizaje del alumno), enfocándose únicamente en el sujeto con “dificultad” (Terigi, 2009).

Esta interpretación temprana del fracaso escolar desde el modelo patológico individual está vinculada a la relación que se dio entre la psicología y la educación durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Terigi, 2009). Las prácticas psicológicas (la elaboración de tests, la clasificación de sujetos según cuadros patológicos) justificaban las prácticas educativas con la idea de dar respuestas a situaciones que la escuela no podía explicar.

Las políticas públicas de los Estados durante esta época se fundamentaban sobre una causalidad exógena a la institución escolar, reproduciendo una idea individualista y psicologista, que como se mencionó anteriormente, buscaba las causas del fracaso escolar en los sujetos, apoyándose en investigaciones de este tipo para darle un carácter de “legitimidad científica” (Roiné y Barallobres, 2018).

Perspectivas interaccionistas y situacionistas

En reacción a estas posturas, tempranamente empezaron a emerger posiciones más interaccionistas y contextualistas a la hora de pensar el fracaso escolar. Al comprender el fracaso escolar desde la perspectiva de una problemática de relación entre un sujeto y la escuela, los problemas comienzan a cobrar visibilidad (Greco, 2005).

Según Greco (2005) los sujetos, tanto en forma individual o grupal, que se encuentran en situaciones educativas, instituciones o grupos de pares pueden encontrarse “en problemas” a partir de un desencuentro básico.

Siguiendo esta línea de pensamiento, muchos alumnos entran a la escuela y la ven como un lugar ajeno para ellos, de lenguaje y códigos poco comprensibles. Una escuela creada en otros tiempos, con otros objetivos y para sujetos con otras realidades sociales (Greco, 2005).

Una de las críticas que hacen las teorías contextualistas al modelo patológico individual, es lo que Baquero (2000) denomina la “falacia de abstracción de la situación”. Esto se basa en pensar a las situaciones educativas como algo naturalizado (contextos naturales de aprendizaje), y si un alumno falla en el aprendizaje, hay algo alterado en su

naturaleza de aprendiz. De este modo el fracaso masivo es interpretado como la suma de fracasos individuales.

Pero la lectura del fracaso escolar cambia cuando se incorpora al análisis otra postura, como la interaccionista o la situacional, donde se ven que las prácticas escolares son prácticas culturales específicas (Terigi, 2009).

Seguir esta lógica de pensamiento no significa que no haya diferencias entre individuos durante el proceso de aprendizaje. Estas diferencias resultan producidas por la misma escuela en muchos casos, y en los que no, hay que evaluar la manera en que estas diferencias son delimitadas y significadas por la escuela (Terigi, 2009).

En este sentido se recuperan los aportes de McDermott (2001) que realiza un seguimiento de un mismo sujeto a través de diversos ambientes para determinar cómo cada ambiente organiza los procedimientos de búsqueda y localización del desempeño del individuo.

El alumno en el proceso de aprendizaje está siendo evaluado por un maestro que decide si aprende o no en los ritmos y en la forma esperada, que es determinada culturalmente. Por otro lado, esto hace evidente una necesidad para los docentes, y es que, tengan mayores herramientas para comprender el proceso de aprendizaje, que les brinden repertorios para intervenir para responder a las distintas posiciones que tienen los alumnos en torno al conocimiento y que no formen parte de la producción del fracaso escolar (Terigi, 2009).

Si los docentes tienen una mayor comprensión del proceso de aprendizaje, esto da como resultados una mayor cantidad de estudiantes que finalicen el ciclo educativo con un conocimiento más profundo que el que lograrían otros profesores sin esas herramientas.

En el texto de Bain (2012) se distinguen tres tipos de aprendizajes que son: el aprendizaje profundo, el superficial y el estratégico. Los estudiantes profundos son los interesados principalmente en comprender. Lo que hacen los docentes con sus estudiantes establece por qué hay profesionales de la educación que producen un mayor número de estos estudiantes que otros (Bain, 2012). Esto se debe a que los docentes que logran una buena enseñanza, comprenden cómo la mente crea significados a través de los datos sensoriales y, cómo se establecen modelos o paradigmas para comprender la realidad.

El desafío para el profesor es que el alumno se comprometa a construir nuevos modelos de la realidad, o que cuestionen los ya existentes. Ante este desafío, el docente debe lograr que sus estudiantes quieran adoptar un modo de estudio profundo y no uno superficial. La manera para que esto suceda es cuando el profesor elabora preguntas y éstas captan la imaginación del estudiante, a la vez que desafía los paradigmas que este posee (Bain, 2012).

Conclusiones

Como hemos analizado en este trabajo, el fracaso escolar toma importancia como problemática social a partir del proceso de masificación escolar, donde una gran cantidad de niños y niñas ingresan a las escuelas. La mayoría de estos nuevos estudiantes vienen de clases populares, a instalarse en una institución que no fue diseñada para ellos. Esto provoca que se comience a visualizar que gran cantidad de alumnos no aprenden de la forma ni en el tiempo esperado.

La primera respuesta que dio el sistema educativo, apoyándose en la psicología fue el modelo patológico individual cargando de toda la responsabilidad del fracaso escolar al alumno.

Si se acepta esta teoría, el fracaso escolar masivo, solo sería la suma de todos los fracasos individuales, y es por eso, que en contraposición emergen las perspectivas interaccionistas y contextualistas, que ponen el énfasis en la relación entre el estudiante y el sistema educativo.

Para un próximo trabajo, veo necesario analizar los aportes conceptuales de la teoría sociológica de la educación, más precisamente en los aportes de Pierre Bourdieu. Los conceptos tales como el habitus, o textos de gran importancia para el sistema educativo como “Los herederos” o “La reproducción” nos ayudarían a comprender con mayor precisión cómo está relacionado el fracaso escolar con los alumnos que ingresan al proceso de aprendizaje desde distintas posiciones en el campo social (que está determinado, por ejemplo, por el capital cultural que poseen).

Referencias Bibliográficas

- Bain K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? Revista de Educación, N° 4, Año 3, 63- 74.
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Baquero R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Fernando Avendaño y Norberto Boggino (comps.). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens
- Greco, M.B. (2005). Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. En: AAVV. El fracaso escolar en cuestión. Buenos Aires. NOVEDUC.
- McDermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Roiné, C. y Barallobres, G. (2018). Pensando con Pierre Bourdieu la categorización de los alumnos con dificultades. Cad. Pesqui. 48 (170), 1168-1192.
<https://doi.org/10.1590/198053145362>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación, N°. 50, 23-39. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80011741002.pdf>

EJE TEMÁTICO

NUEVOS

PROTAGONISMOS DE

LXS ADOLESCENTES

JÓVENES PROTAGONISTAS. INTERSECCIONES ENTRE ACTIVISMO, PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO ESTUDIANTIL

Sánchez Pardo, Candela

candela.sanchezpardo@gmail.com

2021

Resumen

A partir de la renovada visibilización que cobraron los movimientos feministas y los activismos por la diversidad entre los jóvenes durante los últimos años, pero en especial a partir del surgimiento del “Ni una menos” en 2015, el presente trabajo se pregunta acerca de la participación de los jóvenes en dichos procesos y de su capacidad para re-localizar esas demandas y reivindicaciones de la agenda feminista dentro de los espacios educativos. Si bien dicha participación no se limita a los ámbitos institucionales, es interesante retomar el espacio de la escuela como terreno privilegiado para poder comprender estos procesos en los que lo global y lo local se entrecruzan y dan sentido a la participación política juvenil. A su vez, se parte de la hipótesis de que esos activismos son los que motorizan nuevas formas de participación y expresión política e impulsan las transformaciones dentro de las instituciones. En ese contexto, se abordan las particularidades que asumen dichos procesos en un colegio de la ciudad de Mar del Plata.

Introducción

Numerosos estudios coinciden en ubicar a los jóvenes como importantes protagonistas de la historia en diversos sentidos. La antropóloga y activista mexicana Rosana Reguillo, especialista en los estudios de la juventud, plantea que su irrupción en la escena pública contemporánea de América Latina puede ubicarse en la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta. A partir de los valiosos aportes que realiza la autora en el campo de dichos estudios, que ponen en el centro la participación de los adolescentes en la sociedad, el presente trabajo toma como punto de partida la relación entre esos nuevos protagonismos juveniles y el campo de la educación para poder reflexionar acerca de sus dinámicas de participación en la sociedad y las

instituciones. Si bien dicha participación no se limita a los ámbitos institucionales, es interesante retomar el espacio de la escuela como terreno privilegiado para poder comprender estos procesos en los que lo global y lo local se entrecruzan y dan sentido a la participación política juvenil. Allí (aunque no solo allí), se constituye un importante escenario donde plantear y resolver disputas y conflictos, expresar demandas e intereses y donde les jóvenes encuentran (y sobre todo construyen) valiosos espacios de participación que motorizan las transformaciones que tienen lugar en la escuela.

Por su parte, las reflexiones que orientan la presente ponencia se desprenden del trabajo de campo que actualmente me encuentro realizando para la finalización de la tesis de grado de la Licenciatura en Sociología. Es en ese marco que realicé, hasta el momento, seis entrevistas en profundidad a estudiantes mayores de 16 años, docentes y miembros del equipo directivo de un colegio de la ciudad de Mar del Plata.

Entre la calle y la escuela

Antes de comenzar es importante contextualizar dichas reflexiones sin pasar por alto que, durante los últimos años, pero en especial luego del surgimiento del movimiento “Ni una menos” en 2015, se asiste a un fuerte crecimiento de los movimientos feministas y del activismo por la diversidad entre les jóvenes. En la misma línea, se inscribe también la rebelión estudiantil en defensa de la educación pública que tuvo lugar en 2018, así como también diversas movilizaciones feministas, como lo fueron los pañuelazos en el marco de la “Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito” que se desarrollaron a lo largo y ancho de todo el país convocando e interpelando a les jóvenes que cobraron nuevos protagonismos.

En ese marco, y retomando la pregunta de Reguillo (2012) por las formas organizativas juveniles, por sus maneras de entender y ubicarse en el mundo y por los diversos modos en que se asumen ciudadanos en un contexto de incertidumbre, deterioro económico, el debilitamiento de los mecanismos de integración tradicionales y la crisis de las instituciones, se busca comprender dichas prácticas juveniles y la participación de les adolescentes dentro del ámbito de la escuela. Esto, no sin antes aceptar el desafío o la advertencia que la autora realiza para no re-caer en estudios meramente descriptivos, que invisibilicen el rol de les jóvenes como agentes sociales. Por el contrario, es necesario retomar la impronta de aquellos estudios de carácter constructivista y desde esa

perspectiva interpretativo-hermenéutica pensar a los jóvenes como sujetos competentes para referirse, en actitud objetivante, a las entidades del mundo, es decir, como sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales (Reguillo, 2012). De forma que el acercamiento analítico y crítico que se propone en torno a los espacios tradicionales de socialización de los jóvenes, en este caso la escuela, debe realizarse, como lo advierte Reguillo (2012), sin perder de vista al sujeto juvenil, dicho de otra forma, reconociendo el papel activo de los jóvenes en su capacidad de negociación con las instituciones y estructuras.

Desde esa perspectiva es importante analizar el ámbito de las prácticas juveniles para hacer visibles las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación y las formas que asumen en los diferentes ámbitos de socialización (Reguillo, 2012). Partiendo de que la escuela es uno de ellos, pero que no se ubica en el vacío, ni está escindida de los demás, cabe preguntarse por cómo se traman de manera compleja en las prácticas de los jóvenes-estudiantes, ya que, como señala Reguillo (2012) ninguna cultura local ni grupo social puede hoy entenderse al margen de los vínculos, cruces y a veces yuxtaposiciones entre lo local, lo nacional y lo global. En este sentido, tiene lugar preguntarse por cómo se entrecruzan esas relaciones al interior de la escuela en donde tienen lugar las reivindicaciones del activismo feminista a nivel nacional (pero también global).

De qué forma el activismo estudiantil, que se trama con procesos que trascienden lo local como las demandas y reivindicaciones feministas (que es posible localizar a nivel nacional y también global), reconfigura el espacio escolar mediante relaciones complejas de resistencia, negociación y conflicto en las que los jóvenes encuentran el ámbito para la confrontación, producción y circulación de saberes, es lo que nos queda por abordar.

Espacio escolar, resistencia, negociación y conflicto

Entendiendo a la escuela como espacio de socialización de los jóvenes, pero también como institución que educa en sexualidad intentando contenerla, por un lado, e incentivando la sexualidad heteronormativa como dispositivo de disciplinamiento (Morgade, 2011), por otro, y que a la vez no se encuentra escindido de otros ámbitos, podemos decir que constantemente dialoga con las transformaciones que suceden a nivel político, social y cultural. En otras palabras, y retomando lo anteriormente dicho, aquel

renovado protagonismo que cobraron los jóvenes entre las movilizaciones feministas, el activismo por los derechos sexuales no reproductivos, el aborto legal seguro y gratuito, la Educación Sexual Integral, la lucha por el pedido de la declaración de la emergencia por violencia de género, por nombrar solo algunas, no se circunscribe solo a las calles, sino que dieron lugar también a transformaciones al interior de las instituciones. Los movimientos estudiantiles fueron protagonistas en dichos procesos, pero sobre todo instalaron en la agenda de las instituciones educativas ciertas demandas vinculadas al género, las sexualidades y la violencia. Diversos estudios han demostrado los efectos de esta “marea verde” en las instituciones educativas (Elizalde y Mateo, 2018) y es posible identificarlos, por ejemplo, a partir de la proliferación de políticas de género, espacios institucionales feministas y agrupaciones estudiantiles con espacios de género, entre otros (Vázquez Laba y Palumbo, 2021).

Por su parte, algunos trabajos también han analizado la forma en que los escenarios escolares se constituyen como instancias para la producción y la contestación de la normalización del género y la sexualidad (Báez, 2013; González del Cerro, 2017). Esto, inscripto en el contexto que fue detallado, implicó e implica actualmente numerosas demandas y transformaciones en las instituciones (Blanco y Spataro, 2019; Rovetto y Figueroa, 2017).

Este fue el caso de un colegio de nuestra ciudad en el que, por ejemplo, en 2018 y como corolario de la masiva participación de los estudiantes en las movilizaciones, el reclamo por la declaración de la emergencia por violencia de género y pañuelazos por el aborto legal, seguro y gratuito en Argentina, se creó la comisión de género como parte del espacio del centro de estudiantes del colegio. En ese marco, las agencias estudiantiles salieron a escena y pusieron en agenda una serie de demandas, constituyendo a los espacios educativos como campo de disputa y canal para expresar conflictos y reivindicaciones.

En ese sentido uno de los terrenos de disputa lo constituyen los reglamentos institucionales de convivencia, que los estudiantes califican de obsoletos por haber quedado antiguos en el tiempo. Allí se inscribe la demanda por su revisión y modificación en espacios que incluyan la participación estudiantil, así como también la demanda de la inclusión de la perspectiva de género en las normas de convivencia y un protocolo de género para el nivel secundario que dé respuesta a conflictos entre estudiantes.

Por otro lado, también entra en tensión el código de vestimenta alrededor del cual se articulan múltiples conflictos. Con el cambio de estación y las temperaturas más elevadas algunos de ellos se dieron en torno al uso de musculosas o remeras cortas, que derivó en un pedido por parte de las autoridades de respetar el código que establece vestir ropa “adecuada”. En ese marco les estudiantes a través de la vestimenta tensionan el significado mismo de lo adecuado. Reguillo (2012) señala que uno de los elementos más característicos de las culturas juveniles es el que se denomina como "socio estética", y busca nombrar la relación entre los componentes estéticos y el proceso de simbolización de éstos, a partir de la adscripción a los distintos grupos identitarios que les jóvenes conforman. Así, el vestuario, el conjunto de accesorios que se utilizan, los tatuajes y los modos de llevar el pelo pueden ser entendidos como emblema que opera como identificación entre los iguales y como diferenciación frente a los otros. Para Reguillo (2012) no se trata solamente de fabricarse un "look", sino de otorgar a cada prenda una significación vinculada al universo simbólico que actúa como soporte para la identidad.

De allí la necesidad de los estudiantes de resistir y pronunciarse en los conflictos que se desarrollaron en torno al código de vestimenta, dando lugar a acciones contestatarias que les estudiantes llevaron a cabo en el colegio y que, por parte de las autoridades, fue tomada como una “provocación”. Como plantea Reguillo (2012) muchos jóvenes buscan impugnar a través de sus prácticas y del uso del cuerpo ese orden social que los controla y excluye. Analizar dichas prácticas nos permite entender a las identidades juveniles en el entramado complejo y múltiple de sus interacciones.

Reflexiones finales

Si bien la participación de los jóvenes en la sociedad no se limita y tampoco se agota en los espacios institucionales y mucho menos en el ámbito escolar, ya que aquí cabría señalar de qué jóvenes estamos hablando considerando que no todos ellos se constituyen como estudiantes y tampoco es homogéneo el significado y delimitación de la juventud, el presente trabajo representa un acotado recorte sobre cómo se trama el protagonismo de los jóvenes en un contexto de creciente movilización por parte de los feminismos y activismos dentro del espacio escolar.

Durante las últimas décadas, pero especialmente en los últimos años, la militancia y el activismo por parte de jóvenes y adolescentes se ha intensificado notablemente.

Algunes autores proponen pensar el 2015, con el surgimiento del “Ni una menos”, como un punto de inflexión en ese sentido. La potencia del movimiento feminista y del activismo por la diversidad por parte de los jóvenes es algo que también pudo verse en los escenarios educativos y en particular en los niveles secundarios de las escuelas de enseñanza media. De esta forma, el ámbito escolar se constituye como un importante escenario donde plantear y resolver disputas y conflictos, expresar demandas e intereses y donde los jóvenes encuentran (y sobre todo construyen) valiosos espacios de participación política que motorizan las transformaciones que tienen lugar en la escuela.

A lo largo del trabajo, los aportes de Rosana Reguillo nos han servido para reconocer el papel activo de los jóvenes en su capacidad de negociación con las instituciones y estructuras. En ese sentido, los estudiantes se constituyen como agentes sociales, no sólo por su participación política en el activismo feminista sino también por su capacidad de instalar esa agenda en todos sus espacios de socialización, entre ellos, el espacio escolar. Allí discuten y cuestionan, pero también negocian, las normas, los códigos de vestimenta, los modos adecuados de conducir el cuerpo, y de la misma forma, plantean y colocan en el centro de la escena sus demandas y reivindicaciones. Entre ellas se inscriben las demandas en torno a la Educación Sexual Integral, así como también un protocolo de género para estudiantes secundarias que pueda brindar respuestas institucionales a conflictos en torno a la violencia de género y el acoso. En ese sentido, su participación no sólo se limita a los espacios en los que tienen representación estudiantil institucional como el Consejo de Convivencia, el Centro de Estudiantes o la Comisión de Género, sino que también tiene lugar en las aulas, en los pasillos, en las sentadas y en las protestas por un código de vestimenta que juzguen justo y se ajuste a sus representaciones en torno a lo que es o no adecuado.

Podemos coincidir con Reguillo (2012), entonces, y decir que lo que caracteriza a estas grupalidades es que han aprendido a tomar la palabra a su manera y a re-apropiarse de los instrumentos de comunicación para canalizar sus demandas y participación política, renovando su protagonismo en la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Báez, J. (2013). ‘Yo soy’, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. Revista Polifonías. Universidad Nacional de Luján. N°2 abril, 108-117.

- Blanco, R. y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*. 173-189. 10.30578/nómadas. n51a10.
- Elizalde, S. y Mateo, N. (2018). Las jóvenes: Entre la “marea verde” y la decisión de abortar. *Salud Colectiva*.
- González del Cerro, C. (2017). Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar.
- Morgade, G. comp. (2011). *Toda educación es sexual*. Argentina: La Crujía. Reguillo, R. (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017). “Que la universidad se pinte de feminismos” para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*,1(2), e026.
- Vázquez Laba, V. y Palumbo, M. (2021). *Sociabilidad, violencias y erotismos en el ámbito universitario*. Buenos Aires: IDAES.

LA LITERATURA JUVENIL: CÓMO LOS ADOLESCENTES TOMARON LAS RIENDAS DE SUS LECTURAS

Acosta, Mercedes

memeacosta09@gmail.com

2021

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo analizar el reciente fenómeno que tuvo lugar en relación a la literatura juvenil, cuyo crecimiento resultó inusitado no sólo para el mercado editorial sino también para los profesionales dedicados a estudiarla. De esta manera, se ha convertido en un nuevo espacio que da lugar al protagonismo de los adolescentes. Por lo tanto, también nos proponemos analizar el rol que jugaron plataformas como Wattpad y Youtube en dicho suceso.

Introducción

¿Cuántas veces a lo largo de nuestras vidas hemos oído, palabras más palabras menos, la frase: “Los jóvenes no leen”? Este argumento es tan recurrente y erróneo como aquel que los considera apáticos y distanciados del entorno que los rodea. Los jóvenes sí leen. Los jóvenes sí están inmersos en el entorno que los rodea. Ahora bien, ¿qué literatura consumen? ¿Cómo se relaciona ésta con la manera en la que se vinculan con su entorno? ¿Qué lugar tiene la misma en la construcción de su identidad? En este sentido, resulta menester hacer referencia a nuestro objeto de estudio para, luego, abordar las cuestiones anteriormente planteadas.

¿Qué es la literatura juvenil?

A lo largo de los años se ha cuestionado la existencia de la categoría de literatura juvenil. Al hacerlo, distintos teóricos y eruditos han recaído en la falta de certeza respecto a la misma, tal como sucede con el término que le otorga su nombre. No obstante, es posible afirmar que dicha literatura cobra reconocimiento en el año 2012, luego de la publicación del libro *Bajo la misma estrella*. La obra, compuesta por el escritor, blogger

y productor ejecutivo estadounidense John Green, obtuvo una popularidad tal que, dos años más tarde, fue llevada a la pantalla grande.

A partir de entonces, se ha producido un crecimiento sin precedentes de una literatura que le abrió un espacio a un público ignorado por años: los jóvenes. Previamente, se trataba de “...épocas donde la imagen del receptor infantil y juvenil, asumida por el adulto, era causa fundamental de la marginación de la Literatura Infantil y Juvenil.” (García Padrino 1998, p. 3). De esta manera, en el mercado sólo había disponibles libros escritos por adultos que pensaban en lo que le gustaría consumir al adolescente y lo plasmaban en papel, en lugar de consultar y preocuparse por los intereses del mismo. Resultaba casi imposible, entonces, que éste desarrollara un hábito de lectura, para lo cual el interés y la atracción resultan imprescindibles.

El fenómeno generado en torno a la literatura juvenil, caracterizado por ser el único sector del mercado editorial en tener un crecimiento sostenido, es definido por Jaime García Padrino como uno que se encuentra entre lo económico y lo sociológico (p. 5). Así, en lugar de reconocer el rol del joven en dicho desarrollo, adjudica el mérito, primeramente, a los docentes, en quienes reconoce un esfuerzo por propiciar ciertos hábitos de lectura. Asimismo, también distingue el trabajo de las editoriales, las cuales, afirma, supieron reconocer en los jóvenes un “...sector de mercado con posibilidades hasta ahora no suficientemente atendidas.” (p. 4). El catedrático refleja, entonces, el punto de vista de una vasta mayoría, que, nuevamente, no tiene en cuenta el papel del adolescente, cuando éste, en realidad, es el que consume la literatura y, en consecuencia, debería ser considerado como el principal responsable del crecimiento de dicho sector del mercado editorial.

Es posible, en este sentido, afirmar que se trata de un proceso de toma de protagonismo juvenil, “entendido por lo general como ‘acción’ por parte de los jóvenes antes que como ‘posición’” (Reguillo 20, p. 146). Son, entonces, ellos quienes decidieron tomar las riendas de lo que querían leer y se convirtieron en los escritores de sus propias historias. Esta emergencia en cuanto protagonistas, según Rossana Reguillo,

“...opera como un síntoma ya no de la exclusión, sino justamente de la perversidad de un modelo desarrollista que, bajo la consigna del acceso y la inclusión, configuró una suerte de espejismo basado en un único modelo de pertenencia, dejando de lado todo cuestionamiento al sistema.” (p. 131).

En otras palabras, podemos afirmar que el crecimiento de la literatura juvenil pone en evidencia la escasa e insuficiente representación que hubo en el pasado y que, no

contenta con eso, se consolidaba como un modelo excluyente que no admitía impugnación.

Se trata, entonces, de “...un creciente protagonismo juvenil en procesos sociales de signo diverso, en los que han tomado la palabra y los instrumentos de la comunicación para ponerlos a funcionar en registros que desafían lo que de manera dominante se piensa como “política” (Reguillo, p. 146).

El rol de las redes sociales

¿Cómo hicieron, entonces, los adolescentes, para llevar la iniciativa de sus lecturas? La respuesta a esta pregunta la encontraremos en un lugar al que la población general recurre innumerables veces en busca de ayuda: Google. Basta con escribir los términos booktube, bookstagram, booktok para adentrarnos en el principal instrumento de los jóvenes para hacer saber lo que quieren leer. De esta manera, la doctora en Comunicación Audiovisual, experta en nuevas tecnologías y profesora del Máster de Edición Digital de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) Nicole Etchevers afirma: “Las nuevas tecnologías y las redes sociales han abierto un mundo de formatos. El boom de los booktubers se dio sobre todo con la literatura infantil y juvenil, pero ha ido evolucionando y creciendo. La prescripción mediante lo audiovisual ha sido un éxito y las editoriales lo han aprovechado.”¹ Se produce, entonces, una dinámica constante, un movimiento entre lo central y lo periférico donde el “mercado” adopta lo marginal como consecuencia de su persistencia.

No obstante, las redes sociales también son, en términos de Reguillo, “...mundos de agencia juvenil.” (p. 147), en los que, ya sea bajo un pseudónimo, el anonimato o el propio nombre, los jóvenes tienen el lugar que les fue privado para expresar sus opiniones. Qué les gusta leer y qué no, qué tramas les resultan más interesantes, cuáles son sus recomendaciones, cuáles son las “red flags” de distintas obras. Son, como asegura Echeverry, “jóvenes que hablan a sus pares, en su mismo lenguaje, con unos referentes y códigos compartidos, de una forma desenfadada y con mucha naturalidad.” que hacen saber a los autores y editoriales sus preferencias.

¹El mundo. (2020). Fenómeno booktuber: los influencers de los libros.
<https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2020/01/04/5e0f85ff21efa0c4438b457e.html>

Se trata, asimismo, de una actividad transmedial, que tal vez nace en Youtube, para luego, paulatinamente, trasladarse a Instagram o TikTok. Al mismo tiempo, ésta ya ha sido empleada para estrategias comerciales de numerosas editoriales abocadas a este tipo de literatura. De esta manera, se lleva a cabo un trabajo en conjunto, en el que, por ejemplo, las editoriales envían diferentes novedades de literatura juvenil a figuras populares presentes en diferentes plataformas a cambio de contenido sobre los libros enviados en las mismas.

A modo ilustrativo, es factible hacer referencia a una figura representativa del booktuber en habla hispana: Claudia Ramírez Lomelí, mejor conocida como Clau Reads Books. Nacida en Monterrey, Nuevo León, graduada de la carrera de Diseño Industrial y con una maestría en Ciencias de la Comunicación². Ella inauguró su canal de youtube en el año 2013. Con el pasar de los años, la actual influencer logró llevar a cabo un orgánico traslado hacia Instagram, Twitter e incluso Twitch, fundando una comunidad que no deja de crecer. Gracias al éxito que obtuvo, la mexicana logró participar de numerosos eventos de difusión cultural y ferias del libro a nivel nacional e internacional, tanto en inglés como en español. Asimismo, ha logrado publicar tres libros bajo la editorial Planeta: El príncipe del Sol (2018), La ladrona de la luna (2019) y Las memorias de Fenrai (2020).

El fenómeno wattpad

Creada en el año 2006 a partir de la colaboración entre Allen Lau e Ivan Yuen, Wattpad se consolida como una plataforma online de lectura y escritura gratuita. En ella, los creadores pueden publicar una vasta cantidad de obras de cualquier género, desde novelas, poemas, relatos o artículos hasta blogs y fan-fictions. Son estos últimos, además, los que abundan en la plataforma. El término anglosajón, normalmente abreviado como fanfic o fic, hace referencia a un tipo de ficción creada por los fans, quienes también se constituyen como los destinatarios de dichas obras en las que se recupera el texto original o la persona famosa a la que admiran como punto de partida³.

Se trata, por lo tanto, de “...usuarios activos que conforman comunidades y que están en búsqueda de participar activamente en las plataformas que usan.” Tal como

² 46° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. <https://www.el-libro.org.ar/autor/40184/>

³ Wikipedia. La enciclopedia libre. Fanfiction. <https://es.wikipedia.org/wiki/Fanfiction>

sucede con las comunidades de booktuber, bookstagram y booktok, en Wattpad se crean códigos comunes, compartidos por las diferentes comunidades.

La aplicación, cuyo auge se produce en el año 2009, fue también el lugar que vio nacer numerosas novelas publicadas. Fenómenos como *A través de mi ventana*, por Ariana Godoy, o *Boulevard*, por Flor M. Salvador, o *Perfectos Mentirosos*, por Alex Mirez, hoy éxitos en ventas en las librerías del país, fueron primero publicados por capítulos en la plataforma. Contaron, entonces, con tal éxito dentro de ella que las distintas editoriales se vieron atraídas por la posibilidad de agregarlas a sus catálogos.

De la misma manera, la plataforma también fue el primer encuentro con la lectura fuera del ámbito escolar para muchos jóvenes, quienes, tal vez por primera vez en su vida, pudieron encontrar algo que les llamara la atención, ya sea bajo el formato del fanfiction o de cualquier otro género.

Conclusión

En definitiva, y en contra de cualquier estereotipo o prejuicio, el fenómeno que representa el crecimiento de la literatura juvenil tiene como responsable fundamental al adolescente. El joven que, tomando armas en el asunto, decidió buscar formas en las que hacer escuchar sus gustos e intereses, ya sea dando sus opiniones a través de las redes sociales o, incluso, escribiendo ellos mismos el contenido que desearían consumir. Herramientas como Wattpad y Youtube, entonces, pasan a formar parte del arsenal con el que cuentan para enfrentarse a una sociedad que por años los ignoró o, en todo caso, tomó las decisiones por ellos. Es en este sentido que, con su reciente crecimiento, la literatura juvenil logra consolidarse como un espacio de protagonismo de dicho grupo, reflejando los procesos que ellos atraviesan en ese momento.

Referencias Bibliográficas

Blanc, N. (agosto, 2016). Literatura infantil y juvenil: creció un 15% la niña bonita de la industria editorial. Diario La Nación.
<https://www.lanacion.com.ar/cultura/literatura-infantil-y-juvenil-crecio-un-15-la-nina-bonita-de-la-industria-editorial-nid1924245/>

Cedro. (septiembre, 2017). Últimas cifras de la literatura infantil y juvenil.
<https://www.cedro.org/blog/articulo/blog.cedro.org/2017/09/26/cifras-literatura-infantil-juvenil>

García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil? En: Rev. Interuniv. Form. Profr., 101-110.

García Roca, A. y De Amo, J.M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. Ocnos, Revista de estudios sobre lectura. España: Universidad de Almería.

Graell, Vanesa. (enero, 2020). Fenómeno booktuber: los influencers de los libros. El mundo.
<https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2020/01/04/5e0f85ff21efa0c4438b457e.html>

Ramírez Lomeli, C. (abril 2020). La literatura juvenil es basura. Conferencias TED.
<https://youtu.be/vD7Vpf31qMI>

Reguillo, R. (2012). Culturas juveniles... Cap. 5 y 6.

Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los booktubers? Características de los videoblogueros literarios en lengua española. Ocnos, Revista de estudios sobre lectura. España: Universitat Pompeu Fabra.
<https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2466/2086>

Anexo

Figura 1: Países con más canales de Booktuber



Figura 2: Distribución de booktuber por edad, enero-marzo 2017

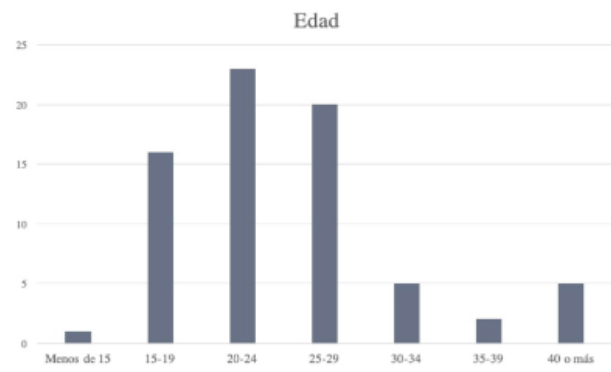
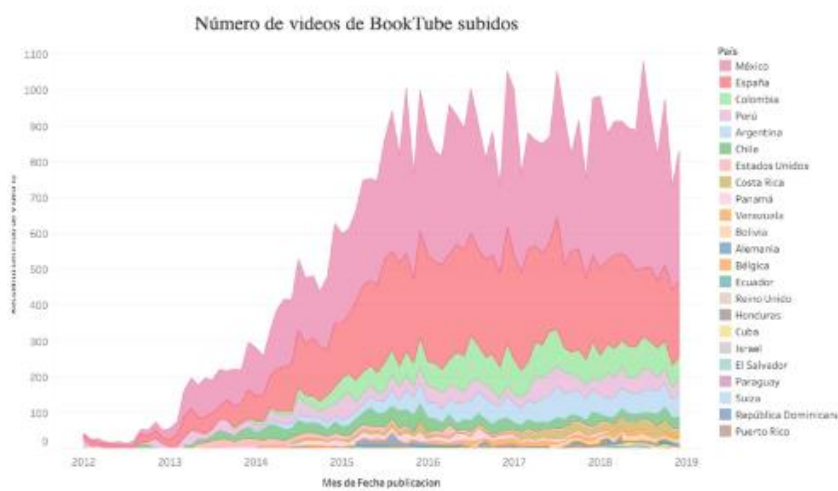


Figura 3: Relación de booktuber que han publicado libros para el sector juvenil

Canal	Suscriptores	Vistas totales	Autor/a	Libro	Año	Editorial
raizarevelles99	1,407,072	73,060,600	Raiza Revelles (con Sebastián Arango)	Zelic	2015	Destino (Planeta)
Clau Reads Books	399,440	27,063,100	Claudia Ramírez Lomeli	El príncipe del Sol	2018	Planeta
Laspalabrasdefa	358,601	23,747,300	Fa Orozco (con Benito Taibo, Javier Ruescas y otros)	No te calles	2018	Nube de tinta (Random House)
JavierRuescas	274,495	20,851,900	Javier Ruescas	Play	2012	Penguin Random House
				Show	2013	Penguin Random House
				Live	2014	Penguin Random House
				Prohibido creer en historias de amor	2018	Penguin Random House
				(con Benito Taibo y Laura Gallego) Por una rosa	2017	Penguin Random House
AbriendoLibros	219,636	6,781,100	Alberto Villareal	Ocho lugares que me recuerdan a ti	2016	Planeta
				Todo lo que fuimos	2017	Planeta
				Anoche en las trincheras	2018	Planeta
Fly like a butterfly	185,130	9,886,400	Esmeralda Verdú	Besos entre líneas	2016	Planeta
Mayrayamonte	121,240	9,434,600	May R. Ayamonte			
Josu Diamond	182,556	12,151,600	Josu Lorenzo Grilli	Bajo nuestra piel	2018	Cross Books (Planeta)
Andreo Rowling	160,677	10,867,900	Andrea Izquierdo	Otoño en Londres	2016	Nocturna
				Invierno en Las Vegas	2017	Nocturna
				Primavera en Tokio	2018	Nocturna
				Escape: las siete pociones	2018	Nocturna
				Mi otra mitad	2019	Cross Books (Planeta)
Nube de Palabras	85,677	4,054,600	Sara Cantador	La Playa	2018	Alfaguara Juvenil (Random House)
MartitaraBookVlogs	80,044	4,985,100	Marta Álvarez (ilustrado por Laia López)	Mystical 1. El despertar de la magia	2017	La Galera
				Mystical 2. La guardiana perdida	2017	La Galera
				Mystical 3. El reflejo oscuro	2018	La Galera
				Mystical 4. El dominio del caos	2018	La Galera
				El arte de Mystical	2018	La Galera
			(co-escrito con Iguazél Serón)	Héroes de Cobre	2019	Nocturna
LittleRedRead	50,197	3,095,800	Patricia García Ferrer	La cúpula de hielo	2018	Hidra

Nota: Datos extraídos de YouTube el 22 de febrero de 2019.

Figura 4: Número de videos de Booktuber subidos a la plataforma entre 2013 y 2018.



LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Tavano, Carolina Sofía

carotavano@gmail.com

2021

Resumen

En las últimas décadas, la problematización de la participación política juvenil fue adquiriendo mayor relevancia en el campo sociológico. Recientemente, el impacto transversal que tuvo la pandemia por covid-19 en la vida social y política supuso también un desafío para que aquellas participaciones se concretaran. Esta ponencia propone una reflexión exploratoria acerca de las limitaciones, desafíos y/o potencialidades que este nuevo contexto puede representar para la participación juvenil en la vida política argentina. A partir de la propuesta teórica de Rossana Reguillo, se busca una aproximación a la temática tomando como eje de análisis una entrevista brindada por Ofelia Fernández (representante del movimiento estudiantil y feminista, que llegó a la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2019 como candidata de Patria Grande en el Frente de Todos); la cual tuvo como foco de discusión la relación entre jóvenes y política en tiempos de pandemia. En base a este caso, las principales preguntas que articulan la ponencia son: ¿Qué lugar ocupa la participación política en la vida de lxs jóvenes? ¿Cómo son afectadas las agendas de juventud en un contexto atravesado por una crisis sanitaria? ¿De qué jóvenes hablamos cuando hablamos de activistas políticos?

Introducción

En las últimas décadas, la problematización de la participación política juvenil fue adquiriendo mayor relevancia en el campo sociológico. En Argentina y la región, se desarrollaron profusas líneas de investigación que articulan miradas desde la sociología política, la cultura y la educación (principalmente) para explorar esta temática; relevando un creciente protagonismo de estxs actores sociales en la vida pública¹. Recientemente,

¹ Dentro de esta vasta línea de trabajo, podemos destacar las investigaciones desarrolladas en el marco del “Programa sobre Subjetividades Políticas Juveniles en Contextos Nacionales Contemporáneos” (IDES); en el “Grupo de Estudios de Políticas y

el impacto transversal que tuvo la pandemia por covid-19 en la vida social y política supuso también un desafío para que aquellas participaciones se concretaran, restringiéndose algunos espacios, aunque también emergiendo otros alternativos. Precisamente, en esta ponencia nos proponemos reflexionar (de forma exploratoria) acerca de las limitaciones, desafíos y/o potencialidades que este nuevo contexto puede representar para la participación juvenil en la vida política argentina. Más específicamente, nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupa la participación política en la vida de lxs jóvenes? ¿Cómo se articulan las agendas de juventud en un contexto atravesado por una crisis sanitaria?

Tomando como orientación teórica el enfoque propuesto por Rossana Reguillo (2012), para acotar el abordaje de esta temática amplia y dinámica nos centraremos en el análisis del discurso de Ofelia Fernández (2021) recuperado de una entrevista pública realizada por Pedro Rosemblat y transmitida en vivo por la red social Youtube². En 2019, Ofelia se convirtió en la legisladora de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires más joven en ocupar ese cargo, cuya figura emergió a raíz de su protagonismo en el movimiento de estudiantes secundarios de la Ciudad y del movimiento de mujeres. Llegó como candidata del Frente de Todos, aunque su militancia se inscribe más específicamente en el espacio Patria Grande. El motivo de selección de esta entrevista se asocia con la centralidad otorgada al tema de la relación de los jóvenes con la política en el escenario actual atravesado por la pandemia.

La participación política juvenil en tiempos de pandemia

La llegada de la pandemia por el virus covid-19 a la Argentina en marzo de 2020 y la implementación de distintas medidas gubernamentales tendientes a contener la crisis sanitaria impactaron en la calidad de vida de la población en distintos niveles, afectando no solo la salud sino también el trabajo y la vida social, política y cultural. Lxs jóvenes, naturalmente, también sufrieron los efectos de estos procesos; incluso de manera más profunda, por la situación de precariedad estructural que lxs atraviesa. Reguillo (2012) explicita el deterioro social que este conjunto poblacional viene atravesando en

Juventudes” (GEPOJU) del Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, o el Grupo de Trabajo “Juventudes e infancia” de CLACSO.

² Debido a las características del presente trabajo y para no excedernos en la extensión sugerida, se toma esta entrevista como caso de análisis. El cual no busca ser representativo de la “juventud argentina”, como tampoco se apunta, a través de su análisis, a obtener conclusiones generales sobre el tema. Siendo el objetivo, más bien, plantear reflexiones que permitan abrir interrogantes para futuras indagaciones.

Latinoamérica, sobre todo desde finales del SXX; señalando, no obstante, la paradoja que supone la erosión de ciertas dimensiones estructurales de la ciudadanía (como status civil, política y social) frente a un creciente protagonismo de lxs jóvenes en la cultura política, adquiriendo visibilidad pública desde esa esfera.

En Argentina, este fenómeno se vio acrecentado sobre todo desde la segunda década del SXXI, cuando la juventud comenzó a adquirir un mayor protagonismo político. Más allá de los derechos civiles y políticos ganados (como la ampliación de la edad de votación a los 16 años), Reguillo plantea que para analizar la participación de lxs jóvenes en el espacio social es fundamental comprender los sentidos que ellxs atribuyen a la ciudadanía y a las formas de ejercerla. Hipotetizando que, en la actualidad, para ellxs la ciudadanía partiría de una concepción activa que se define a través de sus prácticas, en el hacer desde distintos ámbitos: el estudio, el trabajo, los emprendimientos culturales, etc. Contra los discursos desmovilizadores que apuntan a caracterizar a lxs jóvenes como “apáticos”, la autora afirma que “están inaugurando nuevos lugares de participación política, de enunciación y comunicación” (2012, p. 116).

En relación a esto, ante la primera pregunta que le realizaron a Ofelia: “¿Cómo estás pensando la relación entre la juventud y la política hoy en el 2021?”, la legisladora inició haciendo un análisis en retrospectiva para comprender los avances de lxs jóvenes en el nuevo siglo en lo que refiere a su participación política:

Yo creo que la juventud organizada, o con la que tengo mayor identificación, tiene tres etapas de inserción militante: una es el kirchnerismo propiamente dicho, es nacer y ser criado en un gobierno de ampliación de derechos, con todo lo que eso implica. Digo un gobierno que (...) nos hizo naturalizar un contexto en el cual discutíamos avances, discutíamos con mirada de futuro; además que tendió herramientas concretas para la participación política de esa juventud: ley de centros de estudiantes, voto joven, etc. Y que en ese contexto se vio convocada a participar, a ser parte de ese proceso de transformación (...) creo que ahí hay una primera ola de participación, generacionalmente hablando. (...) Una segunda ola es el movimiento feminista (...) y una tercera ola, en proceso, que considero es la del ambientalismo (Fernández, 2021).

A pesar de esta caracterización del período kirchnerista como una oportunidad política para la inserción militante de un amplio grupo de jóvenes, profundizada con la creciente movilización feminista de la mano del “Ni una menos” y la campaña por el aborto “legal, seguro y gratuito” y la más reciente expansión de la causa ambientalista, Ofelia identificaba una suerte de desaceleración de esta expansión participativa con la llegada de la pandemia. En particular, estas limitaciones se encontrarían frente a la

transformación del que podría considerarse el ámbito privilegiado para la participación de lxs adolescentes y de socialización política: las escuelas y los centros de estudiantes (CDE). Al respecto, Ofelia reflexionaba:

Creo que la juventud está teniendo dificultades para desarrollar esos procesos de organización, por múltiples razones. Yo, por ejemplo, mi experiencia, empecé a militar y me formé como militante en mi CDE. Los CDE hoy no tienen escuela, ¿cómo sumas a un pibe a una organización, cómo discutís en tu aula? Mismo ¿cómo construís un sentido común unificado, que tenga sus matices pero que genere principios comunes en ámbitos comunes, etc.? Eso hoy no está, si hoy me tocara ir al secundario, como militante, estaría mucho más frustrada. (...) Hay pibes que ni siquiera conocen a sus compañeros (Fernández, 2021).

Ofelia se refería al desafío que supone la falta de presencialidad en las escuelas para la continuidad de la vida política de los CDE, su organización y coordinación de acciones comunes, en pos de defender una agenda de temas y reclamos específicos de lxs jóvenes. De todos modos, no dejaba de enumerar la proliferación de espacios alternativos de comunicación y organización, siendo el principal de ellos el ciberespacio. Hace ya una década, Reguillo identificaba el crecimiento y fortalecimiento de la “blogosfera” como espacio alternativo de interacción comunicativa, desde el cual era posible desarrollar formas alternativas de ciudadanía activa, entendido como “mundos de agencia juvenil” (2012, p. 147).

En base a la observación participante de esta entrevista durante su transmisión, y en línea con el enfoque de Reguillo, se podría hipotetizar que para muchxs jóvenes el hecho de interactuar en este espacio virtual (que tuvo como evento convocante este streaming pero que se establece en continuidad con otras actividades y espacios digitales articulados³) podría entenderse como una forma de participación en sí misma, ejerciendo un rol de ciudadanxs activxs. Inscribiéndose, al mismo tiempo, en una comunidad política con la cual identificarse y sentirse parte, a partir de las múltiples interacciones y vínculos que allí se generan. Representando, en suma, otra forma de involucrarse y participar de las discusiones políticas que incluyen a la juventud y al mismo tiempo la exceden.

³ El activista Pedro Rosemblat, a partir de su canal de Youtube, anunció su compromiso con la campaña electoral del Frente de Todos mediante la convocatoria a participar de transmisiones en vivo en distintas redes sociales, que se inscriben en lo que denominó “Unidad básica virtual”. Generando un espacio de encuentro virtual que funcione como alternativa a los espacios de discusión tradicionales que se daban en las “unidades básicas” partidarias, locales de agrupaciones, centros culturales, sociedades de fomento, escuelas, etc. antes de la pandemia. En simultáneo, se creó una plataforma de encuentro virtual que funciona de manera permanente, mediante el sistema Discord (una especie de foro que tiene infinidad de herramientas interactivas). Promoviendo que allí se enrolaran todxs aquellxs que quieran participar de la coordinación de acciones culturales, sociales y políticas, teniendo como objetivo primordial contribuir a la campaña electoral del Frente de Todos.

Participación y desigualdad: ¿qué jóvenes son lxs protagonistas?

A pesar de que estos “nuevos” espacios de participación parecerían ser más democráticos en algún sentido, por la facilidad de acceso “desde casa”, profundizan otras desigualdades pre-existentes. Reguillo enuncia este aspecto como una de las paradojas de la globalización: recuperando la idea de Canclini que refiere a las “dos juventudes” (2012, p. 132), explica las consecuencias que la brecha digital genera al producir, por un lado, una juventud desconectada y desigual (que no tiene acceso a la red y tecnología, de la mano con otras desigualdades económicas, sociales, culturales) y, por otro, una juventud conectada, tecnologizada y con acceso a satisfactores fundamentales.

En relación a esto, otros de los núcleos analíticos centrales de Reguillo se constituyen por la noción paradójica de la inclusión desigual que atravesaría a la condición juvenil. La autora reflexiona acerca del empoderamiento de lxs jóvenes en la vida pública y el incremento de su protagonismo político, en contraposición con una situación de precariedad estructural que se manifiesta en otras dimensiones (social, económica) y que no termina de resolverse.

Al respecto de esta cuestión, el entrevistador le remarcaba a Ofelia la importancia de que lxs jóvenes como ella ocuparan cargos institucionales, amplificando su voz como generación. Sin negar la importancia de que el protagonismo político de lxs jóvenes se profundizara, y afirmando las dificultades que para ello presenta el contexto actual, Ofelia remarcó otras necesidades “vitales” que atraviesan a los jóvenes. Problemas que se habrían visto agravados a lo largo de la pandemia:

PR: Tu incorporación a la política institucional, tu candidatura en 2019, tu asunción como legisladora tuvo mucho que ver con esto de incorporar a la juventud a la política institucional donde por lo general tiene una representación bastante menor (...). Como vos decías, la pandemia un poco corrió de eje las principales agendas de la juventud que son educación y trabajo, digamos.

OF: Si, no solamente. Digo eso como para decir: desde el llano, está todo mal (...) Está esa sensación de impotencia que atraviesa la vida de cualquier pibe y así como te digo el trabajo es una problemática, la vivienda es una problemática, la educación es una problemática, la salud mental es una problemática, la desigualdad de género es una problemática. Digo, hay un montón de problemáticas, pero a lo que iba es que también hay organización. Hay que generar ese equilibrio y, sobre todo, sigo pensando que tenemos un Estado que está dispuesto a absorber las demandas de ese proceso y a hacer otra vida posible (Fernández, 2021).

Abonando al análisis de Reguillo, los argumentos de Ofelia enfatizaban que, si bien la expansión de la participación política juvenil y el incremento de su protagonismo en espacios políticos institucionales puede interpretarse como una conquista, esto resultaría insuficiente si no se avanza en la resolución de las otras exclusiones estructurales que atraviesan a la juventud.

A su vez, esta sensación de exclusión estructural se enlaza con otros anclajes subjetivos. Uno de estos aspectos analizados por Reguillo es la pérdida de sentido y proyección de futuro que esta situación promueve, considerando que “los jóvenes (...) suelen percibir su condición como un estado y no como un proceso, suelen instalarse en un presente permanente, en buena medida porque las crisis recurrentes (...) les han expropiado los imaginarios de futuro” (2012, p. 135). En relación a esto, Ofelia explicaba lo que el advenimiento de la pandemia supuso para lxs jóvenes que miraban con esperanza el cambio de gobierno nacional en diciembre de 2019:

En 2019 (...) una frase que aparecía mucho es esta idea de “recuperar el futuro”. Así como te digo que somos una generación que creció discutiéndolo, se encontró con el neoliberalismo y con un modelo de retroceso, y un modelo defensivo, por primera vez, con el macrismo. Y cuando quisimos cambiar, mover esa página, la frase, el slogan que más interpelaba era “recuperemos el futuro”, esta idea de que el futuro es algo que podemos recuperar y que este es el primer paso. Y bueno, lamentablemente fue como que estábamos yendo ahí y vino una pandemia mundial, y obviamente que el nivel de incertidumbre que eso implica es alto y en ese sentido digo, esa idea de recuperación del futuro se desvaneció completamente. Y con eso, obviamente, una Argentina que está en un contexto muy hostil de antemano, a los jóvenes los deja bastante mal parados (Fernández, 2021).

En sintonía con los planteos de Reguillo, Ofelia remarcaba la situación doblemente desventajosa que atraviesa a lxs jóvenes, en particular, en este contexto de pandemia.

Tomando en consideración todos estos elementos para pensar la participación política de la juventud en la actualidad, la nueva pregunta que surge es ¿qué jóvenes son realmente lxs protagonistas?

Siguiendo la propuesta de Reguillo, la noción de juventud no puede pensarse reificada, como una categoría cerrada y homogénea, sino que es necesario “hacerse cargo de la diversidad que encierra, en relación no sólo con sus propias elecciones identitarias, sino con el tipo de sociedad en la que estos se insertan.” (2012, p. 146). A partir de allí, resulta necesario no solo diferenciar de qué jóvenes hablamos, sino también cuáles son

las significaciones que comparten acerca de la política para llegar finalmente a indagar en sus prácticas, en sus formas e intensidades de participación.

Nuevamente, Ofelia es consciente de la heterogeneidad constitutiva de la juventud a la hora de hablar “en nombre de” ellxs y analizar qué jóvenes son lxs que llegan a los lugares de poder: reconoce su origen “privilegiado” en términos de clase y socialización política, su pertenencia a un movimiento social que adquirió gran legitimidad en los últimos años y también a un espacio político-partidaria que no contiene todas las militancias juveniles posibles.

PR: ¿Imaginas que en las próximas elecciones vamos a volver a tener candidatas sub-25 como fue tu caso en el 2019? O eso fue una excepción y pasó y ya.

OF: Y yo espero que sí, no tenía lógica de cliché cuando yo hablaba de que tenía que ser la primera pero no la última. Tiene una razón; son varias cosas. Por un lado, yo tengo mucha conciencia de que (...) nadie cambia el mundo solo (...). Segundo, yo llego ahí no porque soy una crack; llego porque soy el resultado de un momento histórico muy particular en la Argentina, que tiene una conclusión muy particular que es el del movimiento feminista. Que decidió desde un poder de movilización muy alto y de una legitimidad muy alta en esa estrategia, ir a por la disputa de poder real, en distintas dimensiones. (...) Y entiendo que mi juventud no es la única juventud posible, ni siquiera en términos ideológicos sino en términos de qué atravesó mi vida, de cómo me formé, qué problemas tuve, etc. (...) Faltan pibes y pibas que no hayan ido al Pellegrini, a un CDE (...) No es un mérito mío. Y ahí mismo, en la dimensión CDE hay quienes no tienen acceso a esas herramientas de participación y las tienen que construir a contramano, hay pibes que ni siquiera van a la escuela. (...) Yo tiendo a pensar que la gente que conoce su realidad y la organiza sabe mucho mejor cómo resolverla que alguien que no. Hay gente que puede comprenderla de afuera, pero hay perfiles sobre-representados, muy parecidos y muy poco lugar para esas otras representaciones. Así que tiendo a pensar que sí, tiene que haber más jóvenes en la proximidad; que no representen lo mismo que yo de ser posible” (Fernández, 2021).

Reflexiones finales

El objetivo inicial de esta ponencia era aproximarnos a los desafíos que el contexto de pandemia podía implicar para la participación política de lxs jóvenes. En relación a esto, recuperamos del discurso de Ofelia (considerada una de las representantes políticas de la juventud porteña) cómo ciertos escenarios para la participación se vieron restringidos, aunque también se potenciaron otros, como el ciberespacio (que facilitó la concreción misma de la entrevista como evento político y de participación colectiva).

No obstante, el diálogo con las reflexiones teóricas de Reguillo nos condujo a hacernos preguntas diferentes. Sin dejar de reconocer la centralidad que la participación política tiene para el ejercicio de una ciudadanía plena y activa, nos preguntamos ¿es suficiente este mayor protagonismo político, si no se resuelve la falta de protagonismo en otras dimensiones sociales? ¿Qué jóvenes son lxs que pueden asumir ese papel protagónico?

Nuestra conclusión no conduce a establecer jerarquías entre las dimensiones que atañen al ejercicio de la ciudadanía, sino más bien a afirmar la importancia de que la participación y la inclusión se piensen de manera integral, para que la juventud se aproxime al ejercicio de una ciudadanía plena.

Referencias Bibliográficas

- Fernández, O. (2021). En vivo con Ofelia Fernández. Entrevista a Ofelia Fernández realizada por Pedro Rosemblat. Mimeo. <https://youtu.be/W7zJU3Oilgw?t=585>
- Reguillo, R. (2012). Culturas juveniles: formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo XXI. Cap. 5 y 6, 111-152.



EJE TEMÁTICO
TICS Y NUEVAS
FORMAS DE RELACIÓN

REDES SOCIALES, SUBJETIVIDAD Y ROL DOCENTE

Parnisari, María Florencia

florenciaparnisari@hotmail.com

2020

Sobre este trabajo

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han provocado un gran impacto en la sociedad y por lo tanto también en el interior de las escuelas. A partir de ellas surge un nuevo paradigma enunciado por Levy (2013) como “un cambio cultural profundo (...) que transforma los procesos productivos, los medios de comunicación, el tratamiento y el manejo de la información” (p. 123).

Así, aparecen nuevos lenguajes, nuevas maneras de comunicarse y establecer comunidad especialmente entre lxs jóvenes, que están íntimamente ligadas al uso de las pantallas; computadora, tablet, notebook, celular... (primero fue el mail, luego Messenger, posteriormente Facebook y Twitter, ahora Instagram, Tik Tok, Snapchat y seguramente seguirán apareciendo nuevas).

La presencia de tantas cámaras y pantallas, explica Sibilia (2017), está estrechamente relacionada a una nueva forma de construir la subjetividad a partir de la importancia de la imagen y del mostrarse, el hábito de estar en contacto permanente y que lxs demás nos vean, la mirada ajena, etc. De esta manera, la conexión y la visibilidad se transforman en dos elementos fundamentales para construir las relaciones con sí mismx, con lxs otrxs y con el mundo.

Teniendo en cuenta las redes sociales como esenciales en la construcción de la subjetividad me remito a mi propia experiencia en la secundaria, cuando la principal red usada era Facebook, y comento la aparición de perfiles que involucraban varios colegios y que contaban intimidades, sacaban a la luz “secretos”, y también servían para discriminar a lxs alumnxs (y a veces docentes) desde el anonimato.

Luego comparo esto con las respuestas de estudiantes de escuelas secundarias en la actualidad a unas breves preguntas sobre discriminación mediante redes sociales, notando que, si bien ha cambiado el formato, estas siguen siendo espacios donde se puede discriminar a lxs otrxs gozando de cierta impunidad.

Y es desde esta realidad que invito a repensar el rol de lxs docentes y de la institución escolar en estos casos, ya que los cambios que traen las nuevas tecnologías impactan no solo en los contenidos y en las formas de enseñar y aprender, sino que también afectan la construcción de subjetividades, y lxs alumnxs necesitan docentes que lxs acompañen en este proceso, construyendo convivencia, para transformar, como explica Greco (2005), las situaciones de conflicto desarticulando la violencia, ofreciendo el espacio escolar como un lugar para ser apropiado por sus protagonistas.

La mirada ajena te cuenta: nuevas tecnologías y nuevas formas de construir la subjetividad

Hace más de una década que casi cualquier persona en el mundo puede notar cómo la tecnología y especialmente la conectividad, se hacen cada vez más presentes e imprescindibles en nuestras vidas cotidianas. Quizás sean generalmente lxs adolescentes quienes se apropien en una primera instancia de los nuevos mecanismos de las tecnologías de la información y de la comunicación; pero tarde o temprano cada innovación termina alcanzando tanto a adultxs y niñxs como a personas mayores.

Al respecto, Paula Sibilía (2018) explica que esto “se trata de una metamorfosis muy compleja que viene gestándose hace décadas para terminar de consumarse ahora, con ayuda de las tecnologías digitales de comunicación cuyas estrellas son los teléfonos celulares conocidos como smartphones (...) que suelen tener cámaras embutidas y acceso permanente a las redes informáticas. Dos elementos que (...) permiten la visibilidad y la conexión permanente” (p. 3-4).

Ahora bien, está claro que semejante cambio en nuestras vidas no puede significar simplemente “mayor tecnología y conectividad”. Como todo nuevo acontecimiento en el mundo, esta transformación alcanza varios aspectos de la vida, entre ellos lo social, lo académico y lo psicológico.

En este sentido, Sibilía (2017, 2018) sostiene que estas nuevas visibilidad y conexión permanentes vienen de la mano con una manera diferente de constituir las subjetividades de la que se manejaba hace algunas décadas. Según la autora, antes nuestra identidad se basaba en una interioridad oculta, profunda y verdadera, que se contraponía a lo exterior, lo visible, lo más superficial. Circulaba la idea de que las apariencias podían

ser engañosas, frívolas y mucho menos valiosas que nuestra “vida interior”. En cambio, ahora -y no solo como consecuencia de las múltiples cámaras, redes y pantallas que se observan hoy en día, sino también como su causa- nuestro yo, nuestra identidad, se va moviendo desde lo interior a lo exterior; a aquello que se puede ver. Es decir, se desplaza el eje en torno al cual se construye la subjetividad (antes intra-dirigida).

Actualmente, en nuestra cultura audiovisual, altamente mediatizada y atravesada por la lógica empresarial, nuestras identidades se basan en la conexión y la visibilidad. No solo se rinde con mucho más ímpetu que años atrás un importante “culto al cuerpo”, sino que además nuestro comportamiento pasa a ser extremadamente visible siendo que constantemente hacemos público lo que decimos, deseamos, pensamos o hacemos (Sibilia, 2017). Antes, por lo general, todo eso se guardaba para “unx”, a lo sumo a veces se exponía a las personas más cercanas. Ahora, gracias a la conexión y a las redes cualquier persona del mundo se puede enterar al instante de lo que sea que queramos que se entere. Se nos da la oportunidad de presentarnos constantemente al mundo y no la desperdiciamos. De esta manera, cada vez más, somos lo que mostramos. Lo visible coincide con lo existente; lo que hay es lo que somos y esa es la verdad.

La consecuencia más relevante de este nuevo panorama es que, como afirma Sibilia (2017), la mirada ajena tiene un poder desmedido que jamás había tenido anteriormente, en detrimento de ese “refugio anterior” que décadas anteriores fue tan eficaz en su condición de ancla para la subjetividad. Ahora nuestra “verdad” ya no se hospeda prioritariamente “dentro” de cada unx sino que tiende a ser irradiada por la mirada de lxs demás, quienes pasan a tener la capacidad de decidir quiénes somos y cuánto valemos, no solo a través de sus actitudes personales sino también a través de los “me gusta” y los comentarios concediéndole o no “existencia” y “reconocimiento” a la persona expuesta (Sibilia, 2018).

Ahora bien, es importante destacar que como se mencionó párrafos atrás, este nuevo escenario no deja libre de cambios al ambiente escolar. Como sostiene Balardini (2017) “las vidas de nuestras/os jóvenes están atravesadas por la tecnología” (p. 119). Ellxs se comunican constantemente mediante redes sociales; charlan mientras juegan juegos, tienen conversaciones por WhatsApp, suben y miran fotos en Instagram, publican videos en TikTok, comparten publicaciones en Facebook, expresan sus pensamientos en Twitter... además de comentarse o lickearse lo que suben. Y considerando que lxs adolescentes que asisten a la escuela pasan allí un gran porcentaje de su tiempo, está claro

que ese espacio no puede mantenerse al margen de esto. Así es como puede suceder tanto que estando en clases ellxs en lugar de prestar “completa atención” a le docente se “ausenten” vía juegos o redes sociales a través de sus smartphones, como que estando fuera (o dentro) de clases comenten en sus redes sobre cosas que suceden allí.

En este sentido, quiero narrar brevemente un fenómeno que ocurrió al menos en varios colegios de mi ciudad, Mar del Plata, por el año 2011 aproximadamente, cuando yo asistía a tercer año de la secundaria.

A comienzos de ese año, tiempo en que la red social para adolescentes de mayor vigor era Facebook, se empezaron a ver algunos perfiles allí llamados “[Nombre de alguna escuela de Mar del Plata] Te Cuenta”. Al principio fue un colegio el que traía tal “innovación”, pero todxs nos fuimos enterando en no más de una semana del hecho, por lo que en el lapso de un par de meses ya casi todas las escuelas (al menos privadas y marplatenses, ámbito en el que yo me movía) tenían también su propio perfil. Este lo creaba algunx alumnx seguramente de ese colegio, agregaba a algunas personas que estudiaran allí para darse a conocer y en menos de veinticuatro horas ya el perfil era identificado por casi toda la escuela. Lo que se pedía era que se mandaran por mensaje “chismes” o “secretos” para publicarlos anónimamente. Así, cada día había unas cuántas publicaciones sobre distintas personas que cualquiera podía mirar y que probablemente ya gran parte del colegio había visto.

Al tiempo no solo había perfiles de escuelas marplatenses, sino que los había de la ciudad en sí: “MdP Te Lo Cuenta”, “El Cuco Te Cuenta”, “Maardel Te Cuenta”, “Mardel TeCuenta” son algunos ejemplos de estos últimos. Cabe destacar que cuando los perfiles se creaban, probablemente no tardaban en ser denunciados por varixs usarixs de la red, motivo por el cual al cabo de una semana ya la cuenta estaba cerrada. En estos casos, generalmente sucedían apenas unos días para que volviera a crearse otra, a no ser que hubiera alguna intervención “importante” al respecto, como de las Instituciones escolares involucradas en los primeros casos, por ejemplo.

Algunos ejemplos de lo que supuestamente mandaban (copiados tal cual salvo con nombres y apellidos abreviados para resguardar la privacidad de lxs involucradxs en la medida de lo posible) son: “XC anda con YS a espaldas de GP para que no se entere, lindo amigo. (anónimo)”, “MA es re cornudaaaaaaa (bien anónimo)”, “JIC le re tiene altas ganas a MA, (anonimooo)”, “LP: mejor ejemplo de amiga sin códigos (sabes quién soy)”,

“maqi te doy (MA)”, “para comprarle una chomba a NF (anónimo)”, “F sigue gustando de T , y él ni bola le da (anónimo)”, “AH y LP se chaparon en la fiesta de AE”, “LM es una tremenda turra (anonim@)“, “Se anda diciendo que SA vomito todo el pasillo por estar ebrio xD- Anonimo xfa jejeje”, “JGA madura pendejo pelotudito!!! (el raviol en mal estado)”, “BA tomo una fotografía de su trasero y haciéndole zoom a dicha fotografía fácilmente se puede apreciar restos de materia fecal pegada entre los pelos de su raya. (Anónimo)”, “MT se le hace la linda a todos, y no se la levanta ni un huracán. Además, se hace la fanática de Las Pastillas del Abuelo y no sabe ni de donde son! E dedícate a otra cosa! (Anónimo)”, “SO so re turrah vo amega que va a la media 7”, “SG, existe algo que se llama uniseja que en las mujeres no queda muy agradable y bueno, vale depilarsela porque no te creas que por ser rubia no se te ve :) (anónimo)”, “AG lesbiana?(anónimo)”, “y si, no hay cosa que no le falte al colegio, UN TRAVESTI PS(anónima)“, ”NG, aver si apuramos con C?.Mucho bla bla y no concretas nada amigo.”.

En fin, si se exploran los perfiles “sobrevivientes” de este tipo se pueden encontrar publicaciones de diversa índole: “declaraciones amorosas” (probablemente la gran mayoría realizadas por amigxs o compañerxs “jodiendo”), declaraciones sobre otras personas que está muy claro que son “en joda”, chismes (posiblemente en su gran mayoría “falsos”), y también gente bardeando a otra siempre desde el anonimato.

Con respecto a lo relatado, vuelvo a citar a Sibilía (2017) quien afirma que con estos cambios que ya han sido mencionados a lo largo del texto “también hay riesgos, sintetizados en la vulnerabilidad de una subjetividad que solo se apoya en el efecto espectacular que puede causar en la mirada ajena” (p. 46). De esta manera, también la autora introduce el tema del bullying que ha tomado tanta relevancia en la actualidad debido a que afecta a la subjetividad de una manera mucho más tajante que como lo hacía antes de que se popularizara el término. Por esto ella sostiene que “porque somos cada vez más conscientes de esa nueva dinámica, sabemos que hay que tener mucho cuidado con esa exposición. Hay que controlar muy bien lo que los demás ven a nuestro respecto, ya que eso es lo que somos: la verdad sobre nuestra esencia ha dejado de emanar desde el interior de uno mismo: ahora esa verdad es irradiada por la mirada ajena” (p. 44).

Asimismo, Sibilía (2017) sostiene que “hoy se ejerce un control mutuo y constante, de todos por todos y de cada uno por sí mismo” (p. 49), siendo que las tecnologías digitales de comunicación e información colaboran mucho en ese sentido. Esto claramente se observa con los ejemplos citados donde quedan completamente

expuestas las intimidades y vidas privadas de muchas personas que, además, en muchos casos, se basan en puros inventos.

Cabe destacar, por su parte, el tema del anonimato. Si “x” persona hizo “algo” que se considera está mal, merece ser castigada con la exposición y humillación públicas. Si alguien tiene “uniceja” o alguna cuestión física que no guste a otrx también puede ser expuesta públicamente por ello. Sin embargo, la persona que “delata” se esconde bajo el anonimato ya que “hablar mal de alguien” tampoco es algo que esté bien visto. Al final, aunque parecería haber poca compasión ajena, a nadie le gusta quedar expuestx ante todxs ya que, como dice Sibia (2017, 2018), eso atentaría gravemente contra su yo.

Retomando el caso narrado, es interesante observar que ya para finales del año 2011 prácticamente no había perfiles de ese tipo. Va más allá de los objetivos de esta breve ponencia indagar el motivo, pero no sería de sorprender que este se relacione con lo que fue la causa de que las múltiples cuentas del “Schweitzer Te Cuenta” (el cual fuere mi colegio secundario) desaparecieran finalmente por completo.

Una vez, formando justo antes de comenzar la jornada, las autoridades nos alertaron sobre que tenían que hablarnos de un tema muy serio. Nos dijeron que se habían enterado del perfil que usábamos para hablar de gente del colegio anónimamente. Lo cierto es que, aunque no me acuerdo demasiado de cómo fue su discurso, creo tener certeza sobre que el motivo principal de su indignación no fue que este se usara para bardearnos entre nosotrxs sino que entre otras cosas, alguien hubiera escrito que uno de nuestros profesores “era un viejo verde”. En fin, fuera cual fuera la causa, no recibimos palabras muy conmovedoras de parte de las autoridades por lo que a partir de ese día nunca volvió a existir ninguna cuenta en ninguna red social del estilo sobre mi colegio (al menos que yo me haya enterado).

Creo que es muy importante tener en cuenta el cómo se “resolvió” esta situación a partir de la intervención de la escuela. Y con “cómo se resolvió” me refiero tanto al hecho de que la situación se haya podido resolver como a la manera en la que esto haya sucedido. ¿Es correcto que la institución intervenga en casos así? ¿Está bien que el discurso que se brinde se base solo en que el nombre de un docente apareció en el perfil con una connotación negativa? ¿El colegio debería utilizar el mecanismo de la sanción disciplinaria para concientizar a sus estudiantes sobre el hecho de que “está mal” hacer

esas cosas? ¿Acaso existiría otra forma más “amigable” de hablar con lxs alumnxs sobre el tema para que entiendan que la discriminación no es algo bueno?

Para ahondar un poco en estas últimas preguntas, pedí a gente conocida que me contactara con estudiantes secundarixs actuales a quienes realicé un breve cuestionario estructurado en relación con el tema. Teniendo en cuenta el particular contexto nacional de cuarentena que atravesamos, así como los objetivos y el alcance de esta ponencia, las preguntas se hicieron vía WhatsApp respetando los tiempos y formas de respuesta (oral o escrita) de cada persona.

Las mismas buscaron indagar acerca del conocimiento de alguna víctima de discriminación mediante redes sociales y la relación del colegio de esta última con el hecho.

Solamente dos personas (sobre catorce) manifestaron no haber sido víctimas ni conocer a nadie que lo haya sido. En cuanto a las otras doce, las causas que adujeron a los hechos discriminatorios se relacionaron con la apariencia física (ser “gordita”), la sexualidad (en dos casos de varones a quienes se les cuestionó su orientación sexual), la manera de hablar (cierto acento “particular”), el apellido y el ser estudiosx. También incluyeron el contar intimidades y viralizar fotos íntimas sin permiso.

Con relación al colegio, es destacable el hecho de que si no había reacción espontánea por parte del mismo (fuese por desconocimiento o “apatía”) en general esta se le reclamaba. A su vez, muchas veces lxs mismxs alumnxs que se enteraban de determinada situación acudían a la dirección para que tomara cartas en el asunto.

Cuando esto último sucedió, fue tanto a través de sanciones disciplinarias como de reuniones, campañas de concientización y/o convivencias que intentaron introducir el tema del respeto por le otrx, el por qué ese tipo de comportamientos no está bien y la no discriminación.

Rescato una frase de una de las entrevistadas que expresa: “si hubiésemos sabido esto antes, podríamos haber tenido una relación distinta” aludiendo a la situación particular de una chica que sufría bullying. Esto denota que la intervención docente preventiva y concientizadora en estos temas es algo que parecería poder tener un nivel considerable de eficacia. Además, el hecho de que la comunidad estudiantil y también sus familias vean a la institución educativa como un agente capaz de (y que debe) formar en

valores a sus alumnxs y “manejar” temas que surjan de discriminación, es otro indicio de que las escuelas pueden hacer algo más que solo actuar “a la defensiva” y a modo de sanción en los casos surgidos de discriminación que de alguna manera involucren a la misma (sea porque ocurren dentro de esta o porque el accionar afecta a algunx miembro de su comunidad).

En este sentido Balardini (2017), refiriéndose a casos de discriminación a través de redes o sexting, sostiene que “generar encuadres de derechos que eviten la repetición de estos hechos y desalienten su mediatización implica el involucramiento de respuestas institucionales que deben estar articuladas a valores presentes en la reflexión y la práctica cotidiana” (p.118).

La enseñanza de ciudadanía, derechos, inclusión, solidaridad, respeto, aceptación y no discriminación debe estar siempre en la escuela más allá de la tecnología y las redes sociales y sin esperar a que acontezca algún suceso conflictivo al que se deba dar respuesta. Si esto se enseña correctamente, es, justamente acá, donde las nuevas tecnologías, como asegura Balardini (2017), “pueden convertirse en una herramienta al servicio de la profundización del pensamiento crítico y no en su banalización” (p. 121).

Repensando el rol docente en la nueva forma de construir subjetividades

Está claro que ya hace largo tiempo hemos empezado a vivir como sociedad una etapa donde parecería primar “lo exterior” frente a “lo interior”. En la última década, con la aparición y popularización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que tanto nos maravillan a través de la ubicuidad de sus pantallas -que nos permiten estar en contacto con prácticamente todo el mundo en un solo instante-, la situación se ha acrecentado exacerbadamente. Estamos transitando un nuevo paradigma con nuevas formas de aprender, de enseñar y de ver el mundo. Lo digital está impregnado en prácticamente todos nuestros hábitos y prácticas cotidianos.

La contracara de toda esta gran transformación es que la constitución de nuestra subjetividad está cambiando rotundamente, pasando a ser de algo “interno” dirigido y gestionado por nosotrxs mismxs, a algo un poco más “externo” sumamente ligado a nuestra imagen, que es nuestra “verdad”, el yo que le presentamos al mundo. Y acá se corre el peligro de ser mucho más susceptible a las miradas ajenas. Si antes “éramos con nosotrxs” ahora “somos con le otrx”. Y si le otrx nos devuelve algo nuestro de manera

negativa, eso va a influir notablemente en la constitución de nuestra psiquis, nuestra identidad, nuestra subjetividad, nuestro yo.

Sin embargo, como sostiene Sibilia (2017) “ese énfasis en la construcción del yo en contacto con los demás puede ser muy interesante, ya que apuesta a lo común y a la intersubjetividad, descreyendo de las tramposas esencias interiorizadas (p. 46)”. Es decir que, si se logra borrar o mitigar el riesgo de ser juzgadx negativamente por la mirada ajena, esta transformación puede llegar a ser algo positivo.

En este sentido, es fundamental el rol de lxs docentes, quienes acompañan tanto tiempo de la vida de lxs adolescentes en la escuela. Su rol no debe ser solo el de enseñar contenidos curriculares obligatorios sino también el de construir convivencias armoniosas entre sus alumnxs a partir de su formación en valores tales como el respeto, la empatía, la inclusión, la solidaridad, el cooperativismo, etc.

Mayor conexión. Mientras esta sea positiva y logre sacar lo mejor de las personas, las esperanzas de un futuro mejor son grandes. Al fin y al cabo, como asegura Balardini (2017) “toda innovación, en su centro, insiste con vínculos humanos”. ¿Y qué mejor que crear colectivamente? Así, tal cual afirma el autor, “otra vez la institución educativa se presenta como el horizonte desde el cual orientarlos hacia un futuro de emancipación” (p. 119).

Referencias Bibliográficas

Balardini, S. (2017). Compu, tijera, papel.

Greco, M.B. (2005). Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela.

Levy, D. (2013). De la red al aula.

Sibilia, P. (2018). Bullying ¿Culpa o vergüenza?

Sibilia, P. (2017). La crisis de la escuela moderna: cuerpos, pantallas y redes.

Anexo

Parnisari, M. F. (2020). Entrevistas: Redes sociales, subjetividad y rol docente.

https://docs.google.com/document/d/1ES84Z_d7f_zDXUMNwMwpJPHsfAfggjl805tZY4VoDHs/edit?usp=sharing

EJE TEMÁTICO

TRABAJO

ADOLESCENTE

ADOLESCENCIA Y TRABAJO

UNA RELACIÓN QUE SURGE DE LAS DESIGUALDADES

Duhalde, Martín José

martinduhalde2016@gmail.com

2020

Introducción

En este trabajo se utilizará la noción de “trabajo adolescente” para dar cuenta de una problemática que se encuentra profundamente inserta en la sociedad argentina y que es generalmente el resultado de la desigualdad social como así también en otros casos de la falta de conexión entre lo que es enseñado en las escuelas y sus posibles aplicaciones prácticas, lo que lleva a muchos adolescentes a pensar que el estudio, más allá de saber leer, escribir y sumar no les servirá en el mundo adulto.

Para realizar esta tarea se dividirá este trabajo en cinco apartados. Se comenzará abordando la relación entre adolescencia y mundo laboral, la cual ya no se estructura según el modelo normativo escuela – trabajo – familia debido a las políticas de exclusión que se han implementado desde la última dictadura cívica – eclesiástica – militar. A continuación, se trabajará con la visión positiva de la escuela de acuerdo con la creencia de que un título secundario puede ayudar a conseguir un trabajo formal y bien remunerado. En el tercer apartado se toma el concepto de poder disciplinario de Foucault para exponer cómo la institución educativa a través del examen como instrumento de castigo ha generado la exclusión de una gran cantidad de jóvenes, quienes se convencen de “no servir” para estudiar y comienzan a transitar los ámbitos laborales tanto del sector formal como del informal. Posteriormente se desarrolla la noción de “fetichismo del dinero” en la adolescencia. En el quinto apartado se toma el trabajo realizado por Lucia Gorricho sobre “El frutillar”, en el cual se denuncia cómo una empresa transnacional explota laboralmente niños y adolescentes en sus campos de cultivo, convenciéndolos de que no están trabajando, sino ayudando a sus familias que trabajan en los mismos. Finalmente se exponen las conclusiones del trabajo.

Más allá de lo laboral

La adolescencia es una etapa de nuestras vidas en la cual se yuxtaponen muchos intereses, curiosidades, deseos, sueños y problemas. Partiendo de esta definición, es necesario entender que cada adolescente posee una historia personal que funcionará como base de sus decisiones y de sus posibilidades, y una de ellas es la opción de trabajar. Para entender la relación entre el mundo laboral y los adolescentes hay que comprender cada historia personal. “El mundo laboral no puede comprenderse atendiendo solo a ese dominio, sino que es preciso aprehender su vinculación con otras esferas vitales, adquiriendo una centralidad relativa en la biografía de cada joven” (Roberti, 2016, p. 55). El modelo normativo indica que el pasaje de la juventud a la vida adulta se da en los siguientes espacios escalonados: escuela – trabajo – familia. Es decir, primero se completa el tramo educativo (que sería con el título secundario), luego se ingresa a la vida laboral en la cual se consigue el dinero para la emancipación de la familia y finalmente se forma la familia propia. De esta manera, para el modelo normativo, tener pareja e hijos sería la consolidación de la vida adulta. “Sin embargo, ese “modelo normativo” que incluía el pasaje de la juventud a la vida adulta ya no puede consumarse en sus formas típicas, dadas las profundas transformaciones suscitadas desde finales de siglo XX” (Roberti, 2016, p. 56). Estas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales pueden rastrearse en el inicio de la última dictadura cívico – eclesiástico – militar en 1976 y han debilitado en el imaginario del sentido común la importancia de la educación para el desarrollo de la vida adulta. Las decisiones económicas aplicadas desde dicho período han contribuido a acrecentar las diferencias sociales y a generar más excluidos (salvo en algunos lapsos del gobierno de Raúl Alfonsín y el período de gobierno kirchnerista). Este contexto económico complejo impidió que muchos adolescentes pudieran terminar sus estudios, ya que era necesario ayudar en la economía casera. Estas carencias económicas, sumadas al imaginario social de que la educación no ayuda a conseguir trabajo (a finales de los 90s era común la frase de que había muchos abogados manejando un taxi) y a los deseos de emancipación y de formar una familia propia suelen minar el camino hacia la finalización de los estudios.

Apreciación positiva de la escuela

Personalmente pude terminar la secundaria (E.E.T N°3) sin mayores problemas en 1999. En ese momento, el significado que tenía el título para mí era el de ser un boleto

de ingreso al ámbito laboral. Consumí la famosa frase de los abogados que manejaban taxis y pensé que la educación universitaria no servía de mucho. Me propuse empezar a trabajar y tener mis primeros ahorros en el año 2000, pero sorpresivo fue para mí que no me llamaran de la mayoría de los lugares en los que dejaba el CV y de los que me llamaban pagaban muy poco. Recién me contactaron en enero de 2001 para trabajar en una estación de servicio ESSO que se encontraba en Champagnat y Luro. Cuando me contrataron, el encargado me dijo que se había fijado en mi CV porque había puesto que necesitaba trabajar para ayudar a mi familia y que lo había convencido en las entrevistas. En la decisión no había influido el tener el secundario completo.

Traigo este detalle a colación porque me sentí un poco identificado con las narraciones de los entrevistados en el texto de Robertie cuando dicen que querían retornar a los estudios o terminar los mismos porque eran la base de un mejor trabajo. “La decisión de retomar o continuar el colegio se relacionaba con la certificación que brinda esta institución, donde no son valorados los conocimientos instruidos sino “el papel” (título secundario) que habilita el acceso a un trabajo de calidad” (Robertie, 2016, p. 58). Yo estaba convencido de que era así, de que con el título en mano podría conseguir un trabajo fijo y formal, pero a la vez entendía a los compañeros que abandonaron el secundario antes de terminar, argumentando que no nos enseñaban nada que sirviera en el “mundo real”. Así pues, es acertado el título del libro de Filmus en el que dice que la credencial educativa como garantía de la inserción laboral resulta “cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” (Filmus, 2001).

Los medios del buen encauzamiento

En *Vigilar y Castigar*, Foucault habla de un poder disciplinario el cual endereza conductas. “El éxito del poder disciplinario se debe sin dudas al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (Foucault, 2012, p. 199). Según el autor, a través del examen se consigue separar, analizar y diferenciar a los individuos, haciendo a éstos objetos e instrumentos del ejercicio de dicho poder. Una sanción disciplinadora a través del examen es el castigo que merece un mal desempeño escolar, el cual se traduce en una mala nota. “Allí donde se fijan las fronteras de lo “normal”, lo “esperable” para definir a un sujeto, en cuanto a sus ritmos de aprendizaje, capacidades intelectuales,

lingüísticas y vinculares, no solo se está dejando por fuera de esas fronteras a innumerable cantidad de sujetos con sus diferencias, sino que se está produciendo subjetividades homogeneizadas” (Greco, 2005, p. 75). Varias notas por debajo del nivel exigido posibilitan la repetición del individuo, y la probabilidad de que este piense que “no sirve” para estudiar, que la escuela no es lo suyo. “Los jóvenes entrevistados reconocen como propio su tránsito frustrado por el sistema educativo, lo que lleva implícita la asunción de cierta responsabilidad individual (“No me da la cabeza”, “Me portaba muy mal”, “Soy re vago, no me gusta estudiar”, “No se me expresar”, “Era re burro”) que conduce al ocultamiento de los mecanismos internos de selección y permanencia de las instituciones escolares que hacen parecer naturales ciertas condiciones de raíces estructurales (Roberti, 2016, p. 70).

Es posible que un adolescente que repite pueda volcar su mirada hacia el ámbito laboral y empiece a desinteresarse en la educación. Este es el mecanismo de exclusión del poder disciplinario en la escuela: castigar con el exilio a quienes no logran el resultado esperado por el poder. El exilio hacia lo laboral abandonando la educación es un triunfo del poder, el cual se garantiza de que un porcentaje importante de los adolescentes que abandonan su educación se transformarán en mano de obra dócil. En “La vida en las aulas” Jackson nos introduce en el concepto de “currículum oculto”, el cual se puede entender como algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato y que son tan importantes como los que se perciben. Posiblemente, lo más oculto de este currículum sea la preparación de las personas para ser futuros empleados pasivos y dóciles en su vida adulta. La escuela es el lugar de mayor permanencia de los estudiantes, junto con el hogar. De esta manera, se va preparando a cada individuo desde muy pequeño para que en el futuro pueda pasar largos períodos diarios en el trabajo, para finalmente volver a la casa y esperar que el próximo día sea igual. Esta actividad se repite generalmente de lunes a viernes, al igual que la escuela y como muchos trabajos. Así pues, la idea de cambiar la jornada escolar por la laboral empieza a aparecer para muchos adolescentes como una buena decisión, porque se suma el factor económico que obnubila la razón.

El fetichismo del dinero

Cuando afirmo que el factor económico obnubila la razón, lo hago basado en mi experiencia. Cuando ingresé a trabajar a la ESSO, además de cancelar las deudas que

había en mi casa, pude comprarme cosas que hasta ese momento solo podía ver en la vidriera de los comercios. Tenía dinero y me sentía seguro, y si bien empecé a estudiar inglés, no se pasaba por mi cabeza estudiar una carrera universitaria. A esto es a lo que me refiero con el fetichismo del dinero. Cuando se es joven y se pueden adquirir cosas que antes no figuraban dentro de las posibilidades, momentáneamente uno se olvida del futuro. Es por esto que entiendo a un chico que puede argumentar que dejó la escuela y se puso a trabajar y que ahora se puede comprar cosas que son inimaginables para cualquier adolescente de clase media baja. El poder comprarse cosas crea la sensación de que trabajar es el camino correcto por sobre la educación, pero esta sensación acarrea una trampa: ningún trabajo es para siempre.

Generalmente los empleadores no tratan bien a los empleados y dentro del trabajo informal, despedir no tiene costos. Hay un gran sector que se nutre de aquellos adolescentes que interrumpen sus estudios para trabajar, los cuales son los primeros en despedir al momento de ver que los números “no cierran”. Hay muchas narraciones de los entrevistados en las que expresan un cierto pesar por haber abandonado la secundaria. Esto suele pasar cuando sucede el punto de quiebre en las trayectorias laborales, y nuevamente surge, a veces con un sentimiento de culpa, la idea de retomar la escuela. “El punto de quiebre en las trayectorias laborales de los más pobres no se constituye con la pérdida de un empleo formal y estable, al que muchos de ellos no tuvieron acceso nunca. La verdadera ruptura reside en la experiencia del desempleo, los períodos más largos que transcurren entre changa y changa, la incertidumbre respecto a la obtención de recursos económicos y la dificultad de “inventar” trabajo” (Roberti, 2016, p. 77).

La observación que se puede hacer al señalar a las clases pobres es que posiblemente las clases medias altas no tengan este tipo de problemas. Un adolescente de clase media difícilmente deje de estudiar tentado por la posibilidad de comprarse cosas, porque esas cosas ya las tiene. Así pues, si bien es posible dejar los estudios para las clases medias, no se debe generalmente a las condiciones económicas como determinantes de la decisión.

De la “ayuda” al trabajo

En “Frutillas: Un libro sobre educación y trabajo”, Lucia Gorricho (ver anexo 2) investiga acerca de una realidad que se encuentra “en el espacio lindante a la ruta 226 que

une, entre otras, las ciudades de Mar del Plata y Balcarce” (Gorricho, 2017:120). Allí se ubica una compañía Fruto-hortícola exportadora llamada Compañía Industrial Fruto hortícola S.A. (CIFSA), la cual es más conocida como “Tamara”. Siguiendo el trabajo de Gorricho, esta empresa permite el trabajo infantil, a pesar de estar prohibido por la Ley, como así también el trabajo adolescente, el cual se desarrolla sin acatar la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se establece en la Ley 260613 (ver anexo 3).

Una de las maneras efectivas que tiene la empresa para negar el trabajo infantil es que los niños parecen estar entrenados para decir que no trabajan, que “ayudan”. Esto se puede apreciar en el apartado “Evaluar a David” (Roberti, 2016, pp. 135-138) en el cual el niño responde que no puede estudiar porque “ayuda”. Cuando se le pregunta si está trabajando, él vuelve a decir: “No, no. Los chicos no trabajamos. Ayudamos.” Finalmente comenta que esa ayuda consiste en embalar. Se puede pensar que en cuanto David cruce la barrera de los 16 años, dirá que ahora trabaja y no que ayuda, porque recibe un sueldo, cuya cantidad puede variar de acuerdo a la decisión de los dueños: “Como en todas las actividades extractivistas, hay personas que trabajan en blanco con la contratación según la ley vigente y cobrando salarios buenos y muy buenos, pasando por personas contratadas en forma irregular con salarios medios y bajos y personas que trabajan y viven en condiciones muy precarias violando normas mínimas de Derechos Humanos Internacionales” (Roberti, 2016, p. 130). De esta manera, David no tendrá adolescencia al igual que muchos niños y niñas de su condición.

Conclusiones

Es importante observar que generalmente el trabajo adolescente se genera por fuerzas externas al individuo. Pertenecer a una clase social que obliga a pensar en conseguir un trabajo para colaborar con la economía familiar, ser víctima de la explotación laboral, pensar en trabajar porque después de un período de bajas calificaciones se piensa que “los libros no son para uno”, son algunas de las situaciones que generan que miles de adolescentes comiencen a transitar el ámbito laboral, tanto de manera formal como informal, abandonando los estudios. En algunos casos, al comenzar a obtener una remuneración, se suele pensar que es mejor trabajar que estudiar, ocultando esta situación que cuanto menos formado se esté, más dócil será un individuo en un

mundo laboral en el cual los empleadores juegan a ser los esclavos de un sistema del cual ellos son los amos. De esta manera, le hacen creer a los trabajadores que tienen que agradecerles por la posibilidad de trabajar y tener ingresos, cuando en realidad son los empleadores los que deberían reconocer que los empleados los hacen más ricos cada día.

Cuando se pide en los avisos clasificados trabajadores jóvenes sin experiencia, lo que se pide en realidad son individuos sin una formación que les permita cuestionar las decisiones que el empleador toma. En este ámbito, los adolescentes son los empleados ideales, ya que posiblemente no estén empoderados de sus derechos y se los contrata de manera informal por menos remuneración de la que deberían recibir. Pero con esta pequeña remuneración, el adolescente que necesita trabajar puede aportar en la economía familiar, mientras que el que quiere trabajar porque no desea continuar con sus estudios, se obnubila frente a la posibilidad de comprar cosas. Así pues, el gran problema que se observa detrás del trabajo adolescente es un sistema político, económico, social y cultural (lo llamaré capitalismo) que genera desigualdades. Pienso que, como docentes, tenemos la posibilidad de no utilizar al examen como un instrumento del poder que sigue construyendo desigualdades, sino que por el contrario, debemos utilizarlo como una parte más de un proceso de evaluación que utilice a la reflexión y a la comprensión como métodos para construir una sociedad más equitativa. También se puede realizar un gran aporte mediante la creación de clases como experiencias motivadoras que eviten el desinterés en la educación y su posible abandono. El trabajo adolescente es una realidad dolorosa, pero estoy convencido que desde la educación se puede hacer mucho para que su porcentaje descienda, colaborando de esta manera a pensar en una sociedad mejor para todos.

Referencias Bibliográficas

Foucault, M. (2012). Vigilar y castigar. Buenos Aires, Siglo XXI.

Gorricho, L. (2017). Frutillas, un libro sobre educación y trabajo. Mar del Plata.

Greco, M. B. (2005). Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela.

Jackson, P. (2001). La vida en las aulas. Madrid, Ediciones Morata.

Roberti, E. (2016). Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo, Buenos Aires, Noveduc.

Anexo

1.

Rapoport Mario, Las políticas económicas de la Argentina: una breve historia, Buenos Aires, Editorial Planeta, 2010. pp.287-288.

A partir del golpe de estado en marzo de 1976 (...) comenzó a implementarse un conjunto de medidas económicas que tuvieron un gran impacto, produciendo transformaciones sustanciales en el funcionamiento de la economía argentina. (...). Probablemente, su mayor repercusión haya sido la de modificar el peso y el balance de poder entre intereses económicos, locales y externos, dando paso a un tipo de economía que se diferenciaría claramente de la prevaleciente en la etapa sustitutiva de importaciones. Se inicia un nuevo modelo económico basado en la acumulación rentista y financiera, la apertura irrestricta, el endeudamiento externo y el disciplinamiento social. (...). Los principales responsables de la dictadura militar y los sectores que la apoyaron adoptaron una serie de políticas que fueron destruyendo las condiciones para un desarrollo económico sustentable, llevaron a la reformulación del papel del estado a quien se obligó a asumir la carga de un creciente e insostenible endeudamiento externo; y una drástica redistribución regresiva de los ingresos. Para ello fue funcional el terrorismo de estado, que sirvió, sobre todo, para impedir el accionar de instituciones y organizaciones políticas, sociales y sindicales. (...). En adelante, el mercado disciplinaría a la fuerza de trabajo al tiempo que las luchas corporativas se trasladarían también a ese mismo ámbito.

2.

Gorricho, G. (2017). Quién sabe. la tinta. <https://latinta.com.ar/2017/08/frutillas-libro-educacion-trabajo/>

Lucia Gorricho es profesora de Geografía y tomó público conocimiento a partir de agosto de 2017 cuando publicó un breve post en el que la docente relató su experiencia en una escuela rural, cuando tuvo que evaluar a una niña boliviana que “dijo que no sabía nada”.

3.

Ley 2606: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

InfoLeg. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Leyes

Ley 26390. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley_26390.pdf

Ley 26390: El trabajo adolescente en la Argentina está permitido, pero especialmente protegido. La Ley N° 26.390 de “Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente” fue promulgada en el año 2008 y establece que los adolescentes entre 16 y 17 años gozan de una protección especial referida a la cantidad de horas semanales permitidas, a la prohibición del trabajo nocturno y a la participación en actividades que impliquen tareas peligrosas.

En las siguientes páginas se accede a los mismos resultados estadísticos de trabajo infantil y adolescente

Encuesta de actividades de niñas, niños y adolescentes (EANNA)

El principal objetivo de la EANNA es proporcionar información estadística sobre los niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años de edad involucrados en actividades económicas y no económicas, especificando características demográficas, educativas y socioeconómicas generales de los hogares de pertenencia, pormenorizando los rasgos distintivos del trabajo infantil y las principales razones que sustentan el fenómeno.

Argentina.gob.ar. (2016-2017). Encuesta de actividades de niñas, niños y adolescentes (EANNA). <http://www.trabajo.gob.ar/estadisticas/eanna/>

El Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS), a través de la Dirección General de Estudios Macroeconómicos y Estadísticas Laborales, conjuntamente con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) realizaron la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) 2016/2017. Su objetivo es medir y diagnosticar con precisión la situación del trabajo infantil en el país.

Se trata de la segunda encuesta de este tipo aplicada en el país y la primera de carácter nacional, ya que cubre a toda la población de la Argentina, tanto la residente en zonas urbanas como la que integran las áreas rurales.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2016-2017). Actividades de niños, niñas y adolescentes. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-31-63>

¿EDUCACIÓN Y/O TRABAJO EN LA ADOLESCENCIA? EN CONTEXTO DE DESIGUALDAD SOCIAL

Zuzulich, Ubaldo Silvio

silviozuzulich2004@yahoo.com.ar

2020

Resumen

A menudo surge la pregunta durante la adolescencia, durante el transcurso hacia la vida adulta, de qué herramientas son de mayor utilidad, si trabajar para resolver los problemas cotidianos y de entretenimientos o nutrirse de conocimientos dados por la escuela que permitan recorrer ese largo camino hacia un título universitario, terciario o de formación de un oficio, que nos conduzca a “ser alguien en la vida”, según este famoso dicho social.

Sin embargo, vivimos en una sociedad capitalista que nos impone reglas y condicionantes, muchas veces muy difíciles de sobrellevar por un adolescente y por su familia, que lo alejan de la escuela. Al mismo tiempo, otro condicionante de enorme valor, es la subjetividad de su grupo familiar, su entorno social, el barrio, la esquina y la sociedad en general, cuando te determina en un lugar como casi imposible de modificar.

Como se piensa cada adolescente tiene un correlato, cargado de limitantes, prejuicios, miradas y acciones excluyentes que me propongo repensar. Transición de la escuela al trabajo que si no se resuelve de manera adecuada a su debido tiempo deja secuelas que aumentan la desigualdad, alejando a los adolescentes que abandonan los estudios del camino hacia la realización y la libertad.

Introducción

En los últimos 50 años, nuestra sociedad vivió profundos cambios acaecidos en torno a crisis continuas del capitalismo y un desarrollo tecnológico sin igual. Así, no implicó lo mismo ser alumno o conseguir trabajo en las décadas anteriores que en la actualidad, donde vivimos en una sociedad con mayor fragmentación e inestabilidad, caracterizada por tiempos más breves en actividades laborales y peor calidad de los

trabajos, con nuevas características del espacio familiar. Al mismo tiempo hay una mayor necesidad de especialización para una mejor inserción en el mundo del trabajo.

Fernand Braudel en su libro “la dinámica del capitalismo” escribe que la desigualdad es intrínseca al mismo, siendo necesaria para poder desarrollarse. Un contexto signado por mayor desigualdad donde se desarrollan las subjetividades juveniles.

Durante la década de los ochenta el capitalismo adquiere la dimensión neoliberal, el estado de bienestar como garante de políticas inclusivas e igualitarias para la salud, la educación y el trabajo se estaba desmoronando. En esos años, en Balcarce, ciudad donde acontecen estas historias a modo de ejemplo, las condiciones del adolescente transcurrían en dos caminos bien determinados, por el del trabajo o el del estudio, al terminar la primaria. La incorporación al trabajo estaba dada por actividades rurales durante las cosechas, trabajos de aprendiz como albañil o en algún taller mecánico (caracterizados además por tiempos prolongados en el aprendizaje del oficio), y con suerte en alguna oficina, en tanto que las jóvenes lo hacían en los comercios. El resto y tal vez la mayoría empezaba a tener presente la necesidad del estudio secundario, “si no estudias no vas tener futuro”, proclamaban en las familias; hecho que garantizaría un trabajo de mejor calidad y de mejores salarios. Un camino sin muchas ambigüedades, determinado por una mayor seguridad, donde el que conseguía un trabajo era habitualmente para toda la vida. Todo ese mundo fue cambiando, desde el inicio de las privatizaciones de empresas del estado, se fue conformando un estado más chico, un mundo donde comienza una mayor precarización laboral y va desapareciendo una forma de sociedad que brindaba seguridad prolongada en el tiempo, donde estudiar tenía una fuerte implicancia en el imaginario de otorgar movilidad social ascendente.

Tanto al inicio de la secundaria como al finalizar se nos plantean dos preguntas, ¿qué es lo que querés ser? y ¿Qué es lo que podés ser?

¿Cómo las distintas esferas de la familia, la escuela y el estado inciden en las trayectorias juveniles en los caminos de la escuela al mundo laboral? ¿Y qué lugar ocupa un sistema social como el capitalismo en la subjetividad social, en el imaginario colectivo y en la responsabilidad por la desigualdad?

Subjetividad y el rol del Estado

En 1949 las Universidades se vuelven públicas y gratuitas en la Argentina, el obrero y los sectores más humildes pueden acceder a la misma, siendo una posibilidad concreta la movilidad social ascendente. Cualquiera podía llegar a ser “Doctor”, no limitándose solo a los sectores privilegiados de la sociedad. En tanto durante 1947 se promulga la ley que instituye el voto femenino, se comienza a empoderar a la mujer y lentamente se la incorpora a la universidad y a nuevas y mejores actividades económicas.

Estos dos grandes acontecimientos modifican para siempre la subjetividad de la mujer y de los sectores medios y bajos, otorgando ascenso y una mayor integración social.

La gran estrella del Nivel Medio sería la Educación Técnica, ya que son reiteradas las referencias a la necesidad de la formación práctica de los alumnos y a la preparación de los futuros obreros.

De modo que el estado fue portador de un renovado imaginario social construido a partir de la transformación de la visión del mundo arraigada en la sociedad argentina.

Pierre Bourdieu desde su postura del campo de la psicología social y la sociología, plantea el papel que desempeña la realidad estructural que rodea al agente como rol activo atribuido a su subjetividad. “Consideremos que esto contribuye a entender la forma en que los agentes realizan intercambios con su entorno social a través de representaciones y estrategias construidas en condiciones estructurales específicas” (Bourdieu, 1997, 2002).

En la correlación entre estructura y agente reside la hipótesis central de Bourdieu: “existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social (...) y los principios de visión y división que les aplican los agentes” (Bourdieu 1989, citado en Bourdieu y Wacquart, 1995, p. 21).

En un proceso de reproducción y diferenciación social dentro de una sociedad determinada, en la cual el estado en las esferas de la educación y el tránsito al trabajo de los niños y adolescentes, adquiere un rol determinante.

Durante la década de los noventa la tierra se fue concentrando en pocas manos, mientras se iniciaba el achicamiento del estado, afectando a las familias y sobre todo a los jóvenes.

Lucía Gorrillo cuenta en “Trabajo y legalidad”, el caso de producción de frutillas en el cordón frutihortícola de Mar del Plata, donde muchos jóvenes trabajan en malas condiciones laborales.

Sospechando esa realidad, la Asociación La Alameda, ingresó a una finca donde encontró trabajo infantil. La propiedad de fincas concentradas en pocas manos dio como resultado pocas posibilidades de mejora a las familias que trabajan. Al mismo tiempo que se ven enfrentadas a problemas de salud debido a las fumigaciones y nuevas “técnicas agrícolas”. Una manifestación clara de esta problemática es el caso de muchos niños y jóvenes, que, obligados a trabajar para colaborar con su familia, ven desarticular sus posibilidades en su vida escolar.

La CONETI, organización que se plantea la erradicación del trabajo infantil, dice que en todo el mundo el trabajo infantil forma parte del modelo de producción vigente. En los últimos cuarenta años la inestabilidad creciente en torno a la economía genera y repercute de manera crucial tanto en la familia como en la vida de los jóvenes en su transición de la escuela a la inserción al mundo de trabajo, alternado uno u otro, otorgándole desorden y caos a sus vidas.

Roberti E. en su texto “Crisis en el pasaje a la vida adulta” plantea: “los caminos que los jóvenes toman entre la escuela y el trabajo rompen con la idea de transiciones pautadas, sincronizadas y predecibles, debido a que ambas etapas quedan discontinuas temporalmente, y sus consecuencias suelen ser complejas. Estos procesos tornan difusos los límites de transición educativos-laborales, debido a que no logran vislumbrar una garantía de integración laboral” (Roberti.E, 2016).

Sostener a un adolescente que termine la secundaria y pueda tener acceso a la Universidad, es un lujo de la clase media y alta de nuestra sociedad, plantea Gorriti. Es decir, que los vaivenes económicos a los que se somete a las familias en los últimos años, dados por períodos de crecimiento o de crisis donde los jóvenes suelen alternar estudio y trabajo para ayudar en las economías familiares, atentan contra una organización y proyección en el tiempo del estudio y su desarrollo en el aprendizaje.

Otro ejemplo lo plantea Eduardo Barrabes, trabajador social de Bolivia, quien nos cuenta la particular mirada de un grupo de niños y jóvenes de la organización colectiva Nats, un modo de ver una salida al trabajo infantil y de jóvenes reside en que la política y las ONGs se preocupen por la situación laboral de los adultos.

En respuesta a la necesidad de ser escuchados, encuentra respuesta desde el momento que lo individual se convierte en colectivo, presentando la existencia del trabajo infantil, para lograr el reconocimiento de esta dura realidad.

La esfera de la escuela y los jóvenes hoy

Nuestro interés está centrado en el análisis de procesos educativos, en los cuales participan profesores, estudiantes y administradores, los agentes educativos desarrollan en su entorno social procesos cargados de una gran complejidad, en virtud de que se involucra su subjetividad, plantea Silvia Piñera Ramírez, en su trabajo “La teoría de las representaciones sociales de Pierre Bourdieu”. Al mismo tiempo, plantea que no es posible entender fenómenos educativos recurriendo a determinismos que tienden a afirmar relaciones causales, sino que debemos analizar los condicionantes provenientes del entorno material y de disposiciones subjetivas.

En este aspecto, en el transcurso del tiempo, la escuela media creada con otros fines, era creíble como paso a la universidad, y como un medio para un ascenso social, en muchos aspectos ha dejado de cumplir esas funciones en una sociedad donde los jóvenes en muchos casos tienen el problema de resolver en tiempos cortos sus necesidades, como la formación o necesidad de recurrir a un trabajo.

“Las nuevas subjetividades adolescentes plantean a su vez, nuevas maneras de vincularse adolescentes y adultos, es decir, distintas maneras de vivir entre las personas, y relaciones de poder que cuestionan la tradicional convivencia en las instituciones educativas, el sentido de autoridad, la manera de establecer el orden, la disciplina y de definir las normas escolares. (Greco, 2005).

Debe ser responsabilidad de las instituciones escolares buscar la manera de vincularse con los jóvenes, interpretando las complejas realidades que atraviesan desde sus condiciones socioculturales, laborales y familiares que en muchos casos terminan empujando a los alumnos al fracaso escolar.

Rol de la familia y representaciones sociales

Thomas Piketty, plantea en el papel de los gastos de la familia y los gastos de la educación lo siguiente: “...es en el papel central de la familia donde la desigualdad encuentra su persistencia inevitable”

Como afirman los jóvenes y niños de la Nats, es fundamental visualizar la fortaleza familiar, trabajo y condiciones ambientales generales que van a otorgar un ambiente adecuado para la educación, pero también como plantea Serge Moscovici las representaciones sociales como conocimiento compartido tienen un lugar: “La representación social constituye una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones entre los agentes de un grupo social. Por esta razón es un conocimiento de sentido común, que si bien surge de un grupo común, presenta una dinámica individual, que refleja la diversidad de agentes y pluralidad de sus construcciones simbólicas”.

A modo de ejemplo, continuando con una historia de Balcarce, una madre de un barrio allá por 1983 les planteó a sus hijos que ella provenía de una familia humilde, que a ella le hubiera gustado estudiar, por lo tanto, que debían pensar en seguir firmemente la secundaria porque era el paso hacia la universidad, de lo contrario, como conocían de sus tíos sufrirían mucho en tareas rurales. Su familia en tanto eran todas las hermanas trabajadoras cama adentro. Su esposo provenía de una familia que había tenido fábrica de cabinas de tractores, con otros alcances y otra visión que había impactado en su esposa. Entre ambos crearon una idea para sus hijos. Debían estudiar. Y no solo incidió en la subjetividad de sus hijos, también en la de vecinos y amigos.

El resultado fue que años después el mayor se recibía de Médico. Dos amigos, uno de Biólogo, siendo becado a Alemania y otro se recibió de odontólogo. Al entregarle el título a la salida de la facultad, su tía que trabajaba limpiando casas y que ganando poco le compraba los libros de medicina, le planteó a su hermano que recién en ese momento creía, el primer Universitario de ambas familias. Ella consideraba porque así lo creían en su casa, que a ninguno “le daba la cabeza”. Sin embargo, algo había cambiado.

Años después, el médico proveniente de una familia de pocos recursos, comenzaba a dar clases en la UNMDP. Una mujer, con mucho sacrificio y coraje, había roto con la representación social de que en ese barrio no se podían transitar otras historias.

Sin embargo ¿esto se debía solo al mérito, como plantea el neoliberalismo como llave para salir de la desigualdad? Como si solo el mérito puede salvar a miles de jóvenes en condiciones de desigualdad. Y referido a esta justificación una nota en el diario Página 12 (13-11-20) describe lo siguiente: “El ex arzobispo Aguer de La Plata afirmó que pensar que el mérito es “una cosa neoliberal” constituye “una especie de rémora marxista” porque ricos y pobres tienen las mismas oportunidades.”. La nota continúa diciendo que “existe una igualdad entre todos los hombres, una igualdad que es una igualdad desigual porque cada uno es cada uno y con su conducta va labrando una senda, mostrando un camino y, en todo caso, merece el reconocimiento en el orden de la vida civil”.

Para Serge Moscovici, las representaciones sociales se expresan en procesos y en contenidos. Como proceso se refieren a las formas en que se comunican los conocimientos, en ese proceso interviene el papel que desempeñan los distintos medios de comunicación para la creación, transmisión y reproducción de formas simbólicas.

Habitualmente se considera que los jóvenes son vagos, no quieren trabajar, ni estudiar. Deben someterse a los designios de desigualdad sometidos a condiciones precarias de trabajo. El esfuerzo inmensurable da como resultado las historias anteriores, la meritocracia, sería el camino.

Ignorando las enormes dificultades de una sociedad donde se continúa concentrando la riqueza en pocas manos, aumentando la exclusión que impacta fuertemente en los jóvenes, y que dichos procesos estigmatizadores y excluyentes pueden dejar marcas para siempre, tal como plantea Efrón: “esta tragicómica idea de inexorabilidad es la que marca la noción de continuidad, de un antes con referencias en la infancia y un después en la adultez. Noción de continuidad que incluye también la de espacio, justamente de un espacio sin límites precisos”.

Como decíamos anteriormente, en este territorio se va desplegando la subjetividad. Despliegue que se desenvuelve en algunos escenarios que operan en forma simultánea e interrelacionada. Estos escenarios son discernibles e identificables. Trataremos de ubicar alguno de ellos. Tal vez los más paradigmáticos, y formando parte de la dinámica de la subjetivación, son los procesos de construcción de la identidad, de apropiación y de construcción del espacio subjetivo y los procesos de emancipación. Los fracasos en el pasaje por cualquiera de estos escenarios darán lugar a fenómenos de des-subjetivación que implican vivencias de desapropiación y vaciamiento emocional e

intelectual, anomia o sujetamiento a pautas arcaicas o infantiles, bloqueos o directamente detención en el desarrollo” (Efrón, 1997).

Conclusiones

En un mundo de profundos cambios económicos, políticos y sociales, donde la dinámica del capitalismo tiende a aumentar la brecha de desigualdad entre las personas, los adolescentes son afectados de manera profunda en su proceso de estructuración durante este tránsito de despliegue en el tiempo, última etapa donde se puede intervenir para reforzar o modificar lo que se viene construyendo desde la infancia.

Tanto en la dimensión del trabajo o la escuela, la familia, las instituciones educativas y el Estado deben actuar de manera activa y creadora insertándose en el mundo de transformación del adolescente, con una mirada preponderante sobre los que viven en condiciones de vulnerabilidad. Porque la exclusión lleva a la anomia. Las malas experiencias en el trabajo, la familia o la escuela borran referencias identificadoras. Porque la exclusión destroza las posibilidades de singularización, de ser cada uno sujeto de un proyecto genuino gestado desde el propio deseo.

Es necesario generar para los jóvenes una valoración y percepción de posibilidades, promover demandas emancipadoras que les permitan salir de conformaciones sociales determinantes, conformar personas seguras que puedan afrontar los caminos de desigualdad que impone el sistema.

Se trata de ubicar a los adolescentes con rol de protagonistas activos, conforme a sus sueños, colaborando en las tres esferas con una subjetivación que torne posible su realización, para ellos y para todos.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J. D. (1995). Respuestas: Por una antropología reflexiva. México. Grijalbo.
- Braudel, F. (1986). La dinámica del capitalismo. México. Fondo de cultura económica.

Efrón, R. (1997), Subjetividad y adolescencia.

<https://drive.google.com/file/d/1mwEgkykcKfoQfbT8UFx1WGg4cKKdfuNM/view?usp=sharing>

Greco, M.B. (2005.) Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela.

<https://drive.google.com/file/d/0B2GWs1ukx0-AOVBvcVE0STVTSEk/view?usp=sharing>

Gorricho, L. (2017). Frutillas.

<https://drive.google.com/file/d/138dmtgimXvqPOEuJpOqtVUfPJTMyqdeo/view?usp=sharing>

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina. Ed. Huemul.

Piketty, T. (2015). La economía de las desigualdades. Argentina. Siglo XXI.

Roberti, E. (2016). La crisis del doble pasaje a la vida adulta.

<https://drive.google.com/file/d/1kTX6tia8qVml0YIS4v1G1CSeMPdTAq/view?usp=sharing>

EL ROL DOCENTE EN RELACIÓN A LOS ADOLESCENTES QUE TRABAJAN Y QUE PERTENECEN A ESCUELAS EN CONTEXTOS SOCIALES DESFAVORECIDOS

Oliveto, Guillermina E.

guillerminaoliveto@gmail.com

2020

Resumen

En esta ponencia se destaca la importancia del conocimiento por parte del docente del contexto barrial en que se encuentra la escuela en que se va a desempeñar. De esta forma se advierte que el espacio geográfico en que se encuentran las instituciones las contiene y afecta al mismo tiempo, produciéndose una interacción dialéctica entre ambos, donde los docentes tiene un rol activo tanto en la formación de los estudiantes que a ella concurren como en relación a las intervenciones que pueden realizar para modificar las realidades en que se encuentran las y los estudiantes y la comunidad en general.

Las realidades económicas en que se encuentran ciertos adolescentes hacen que se incorporen de manera temprana al mercado laboral, siendo a veces por elección propia y otras por necesidad, incluso encontrándose en condiciones de explotación. Aquí se presenta el desafío tanto para las y los docentes como para las instituciones de poder atender a las trayectorias complejas que presentan sus estudiantes teniendo como objeto la inclusión de las particularidades y no su exclusión.

Introducción

El presente trabajo tiene como objeto identificar y reflexionar sobre la relación de la escuela con el barrio en que se encuentra ubicada, planteando cómo esta puede transformarse en una institución que contiene y es contenida por el mismo. Al mismo tiempo se pretende analizar la inserción de los adolescentes en el mercado laboral desde una doble perspectiva como necesidad y como decisión personal, marcando el inicio de un nuevo ciclo vital y su influencia en la trayectoria escolar.

En este sentido y en relación a lo anteriormente planteado se procura enunciar las principales características del rol del docente en relación a los adolescentes que trabajan para que la escuela no se transforme en un lugar de exclusión.

Para dicho análisis se tendrán en cuenta experiencias y testimonios de estudiantes que se encuentran inmersos en el mundo laboral desde temprana edad y que son de diferentes ciudades de la Provincia de Buenos Aires.

La escuela y su barrio

El barrio donde se encuentra ubicada una escuela puede dar cuenta, en cierta forma, de las características de la población estudiantil que a ella concurre. Si bien no es condición determinante a la hora de la elección de las familias para que sus hijos e hijas concurren, sí se presenta como una buena opción por razones de cercanía al hogar o por encontrarse dentro de la localidad de pertenencia (Roberti, 2016). Esto se debe, además, a que en ciertas ocasiones las y los estudiantes no pudieron adaptarse a escuelas que se encuentran en otros contextos barriales. Sin embargo, a pesar de esta elección, estas instituciones suelen ser percibidas de forma negativa como “escuelas de pobres” de baja calidad educativa por encontrarse en barrios de bajos recursos. (Roberti, 2016).

Es así como, el lugar donde se ubican las escuelas puede marcar de manera significativa tanto la trayectoria de sus alumnos como la trayectoria y el devenir de los docentes y de la propia institución. El entorno en que se encuentra la escuela es el marco que la contiene y que es contenido por la institución, siendo de relevancia para el docente conocer las características socioeconómicas y culturales del mismo lo que le permitirá poner en contexto las biografías de sus alumnos y de la propia institución.

En este sentido, se puede citar el caso de la Escuela de Educación Agraria de Laguna de los Padres. Se encuentra ubicada en una zona rural, las familias que residen son en su mayoría de origen boliviano o del norte de Argentina y las actividades productivas están destinadas al cultivo frutihortícola. Por otra parte, tomaremos también los testimonios recabados por Roberti (2016) en relación a las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, algunos de los cuales asisten a la Escuela para Adultos que se encuentra en el barrio conocido como El Aluvión, ubicado en suroeste de la ciudad de la Plata, un asentamiento heterogéneo con gran segmentación social en su interior. (Roberti, 2016). Ambas escuelas se encuentran ubicadas en barrios donde la mayoría de sus habitantes

están en condiciones de desigualdad social, de pobreza, precariedad laboral, trabajos carentes de estabilidad, entre otras carencias. Además, se encuentran en ambientes cuya contaminación afecta, incluso, a los estudiantes estando dentro del propio establecimiento como sucedió en 2008 en la Escuela Agraria en donde varios de sus alumnos tuvieron reacciones adversas tras la fumigación los campos aledaños a la institución. (Gorricho, 2017).

Conocer estas realidades nos permite observar que, la escuela en tanto institución es un elemento constituyente del espacio geográfico en que se encuentra (Santos, 1986) pero que a su vez se presenta no sólo como un lugar de formación sino como lugar de contención, dando cuenta de cómo las instituciones educativas funcionan en Argentina como espacios de cuidados básicos en el período del ciclo lectivo, de marzo a fines de diciembre (Gorricho, 2017).

A partir de estas consideraciones debe dejarse en claro que, además, se produce un interjuego dialéctico entre la institución educativa y el espacio geográfico en el que se ubica. Pudiendo dar cuenta de las realidades que se presentan en el barrio y manifestando las condiciones en las que viven los estudiantes que concurren a ellas, llegando incluso a denunciar situaciones en las que la justicia debió intervenir, modificándose así, desde la institución, el barrio. Tal es el caso que se presentó en torno a la evaluación publicada en su blog por la Profesora Gorricho (2017) que tomó relevancia, no sólo en la ciudad de Mar del Plata, sino también regional e internacional. En la misma, una adolescente, Gabriela, de 14 años, enuncia las labores que realiza en la producción de frutillas en la que trabaja junto a su familia, describiendo la precariedad del trabajo y las condiciones de explotación laboral en la que viven niños, niñas y jóvenes de la comunidad a la que pertenece (Gorricho, 2017).

Los adolescentes, sus trayectorias escolares complejas y su inserción en el mercado laboral

Para el imaginario social de la clase media, las escuelas se encuentran en entornos favorables cuyas instituciones cuentan con buenas condiciones edilicias y sus alumnos tiene una trayectoria lineal, pero en muchos casos esto no sucede así. En este sentido, el pasaje que se da entre la adolescencia y la vida adulta ya no se da dentro del modelo normativo que incluía las formas típicas de acuerdo a las edades que establecen la

transición entre la escuela, la familia y el trabajo. (Roberti, 2016). Ten los entornos desfavorecidos se da un solapamiento y una superposición entre estas formas y se combina, de acuerdo a la propia biografía, la escuela junto con la inserción temprana en el mundo laboral y la constitución de la propia familia.

Muchas veces los docentes se encuentran con casos de estudiantes que no cumplen con las tareas asignadas, que faltan reiteradas veces, que son recursantes o que incluso han intentado varias veces comenzar y terminar la secundaria sin lograr conseguirlo. En ciertas ocasiones, se adjudican dichas conductas a las características propias de la subjetividad adolescente, tiempo de avances y retrocesos, regresivos y transgresivos (Efrón, 1997), sin tener en cuenta la realidad en la que se encuentran los adolescentes que se insertan de manera temprana en el mercado laboral cuyas primeras aproximaciones se dan el período de receso escolar o en el horario extraescolar (Roberti, 2016). Motivo por el cual, la permanencia en la escuela constituye una etapa crítica en donde el origen social condiciona las trayectorias escolares de estos jóvenes. (Roberti, 2016)

El trabajo adolescente puede ser por elección o por necesidad. Se encuentra entre el delgado límite de ser por elección o por verse forzados a tener que hacerlo para ayudar a la familia a subsistir. Muchas veces las condiciones de precariedad laboral y la informalidad en la que trabajan cobran tal relevancia que los mismos estudiantes expresan que la actividad que realizan no es un trabajo sí, tal como expresara David a su profesora "No, no. Los chicos no trabajamos, ayudamos" (Gorricho, 2017, p. 136) cuando en realidad pueden enunciar con claridad cuál es la tarea que se les asigna en la actividad productiva. En este ejemplo es importante destacar como, en la vaguedad de las palabras se encuentran enmascaradas situaciones de explotación infantil y adolescente que se repiten una generación tras otra.

En otros casos, como se puede ver en los testimonios de "El Aluvión" muchos adolescentes comienzan su inserción laboral "ayudando" y aprendiendo determinada actividad u oficio con sus padres, relegando de manera progresiva los temas referidos al estudio y donde la concurrencia a la escuela termina siendo incompatible con dicha actividad razón por la cual terminan abandonado. (Roberti, 2016). Los comienzos en las actividades laborales se ven influenciadas muchas veces por cuestiones de género que se imponen de manera normativa, donde por ejemplo las niñas comienzan a cuidar a sus hermanos y realizar tareas del hogar, sin que esto se considere trabajo y sin recibir una

remuneración, a pesar de que su actividad es un aporte central a la economía familiar. (Gorricho, 2017)

Cabe destacar que, en estas trayectorias escolares complejas es difícil establecer los límites entre las transiciones educativa-laboral y entre la familia de origen y la conformación de la propia familia con la llegada de sus propios descendientes. La constitución de su propia familia y la necesidad de mantener los gastos del hogar y de los hijos propios produce la deserción definitiva y el ingreso pleno al mundo laboral. Relegando y proyectando sobre sus hijos el deseo de terminar el colegio secundario, estudiar una carrera y tener un trabajo estable y de mejor calidad en sus descendientes, de igual modo en que lo hicieron sus propios padres que, en muchos casos, apenas alcanzaron los conocimientos básicos de los primeros años de primaria. (Roberti, 2016)

A pesar de este contexto, se sigue pensando que los jóvenes deben ir al encuentro con la escuela donde deben respetar las formas del funcionamiento y acatando las pautas que se establecen para poder permanecer en ellas, dejando de lado la responsabilidad de las instituciones escolares en buscar la manera de que se produzca un encuentro con estos para abordar la problemática del fracaso escolar (Greco, 2005) y la deserción de los adolescentes que trabajan desde una multiplicidad de miradas profesionales que tiendan a su inclusión y no acaben por excluirlos.

La tarea docente en una escuela de jóvenes trabajadores

Las actuaciones de los docentes en instituciones en donde los jóvenes se aproximan de manera temprana al mercado laboral tienen una tarea compleja como profesionales. En este contexto deben enfrentarse con planes de estudio que fueron elaborados en otros contextos y para otras circunstancias. Además muchos de los espacios educativos no atienden las trayectorias disímiles que presentan las particulares de sus estudiantes. (Gorricho, 2017)

La escuela es y fue pensada para aquellos que tienen tiempo y recursos, actualmente se encuentra descontextualizada, encontrándose lejos de colaborar con las situaciones de precariedad que viven las familias. Solo algunos sectores acomodados de la sociedad se pueden dar el lujo de sostener económicamente a sus hijos e hijas hasta que concluyan la educación media y Universitaria (Gorricho, 2017).

De esta manera, se deja de atender a las particularidades que se presentan y la escuela se torna un espacio de exclusión de aquellos que no tienen los recursos necesarios para dedicarse de tiempo completo al estudio, careciendo de oportunidades educativas que reconozcan las diferencias permitiendo el acceso a ámbitos educativos más equitativos e inclusivos (Greco, 2005) perdiendo de esta forma el lugar central frente a otros ámbitos alternativos de identificación y de subjetivación juvenil (Roberti, 2016).

A pesar de estos procesos de violencia simbólica dentro de las instituciones educativas (Greco, 2005) que sufren muchos de los adolescentes que trabajan, ellos valoran de manera positiva la culminación de los estudios secundarios como condición necesaria para tener mayores oportunidades laborales, donde tengan pleno reconocimiento de sus derechos como trabajadores. Estas expresiones reproducen el discurso que permanece en el imaginario social en donde se sobrevalora al estudio como medio que produce movilidad socio-ocupacional. (Roberti, 2016), aunque actualmente no se da de forma concluyente puesto que el mercado laboral vigente exige cada vez mayores titulaciones para acceder a determinados puestos.

En este sentido y en contextos sociales desfavorecidos y de desigualdad social el docente no solo tiene un rol educativo sino también un rol social relevante y activo. De esta manera, sus intervenciones pueden significar un cambio en la trayectoria de sus estudiantes, en la institución y en el entorno en que esta se encuentra incluyendo a las familias y al barrio, como en el caso de Gabriela y de David en que la intervención de la justicia impulsada por la denuncia docente produjo transformaciones en las condiciones de los propios estudiantes, de sus familias y de los demás integrantes de su comunidad (Gorricho, 2017).

En relación y de acuerdo a la compleja realidad en la que se encuentran los adolescentes que trabajan, el docente debe ocuparse de superar el desafío de despertar el deseo de sus alumnos, integrando la emoción y razón de forma complementaria, para movilizar las energías necesarias para que los conocimientos se transformen en objeto de deseo de los estudiantes (Ferrés, 2012). Planteando actividades en que se pueda dar cuenta de los conocimientos previos de las y los estudiantes y de sus intereses, para que a partir de éstos puedan construir sus propias representaciones internas (Carretero, 1997) y a partir de allí, hacer re conceptualizaciones en un lenguaje científico (Cómo aprendemos, 2016).

El objetivo principal que deben perseguir los docentes es que estos estudiantes permanezcan en el sistema educativo, sosteniendo el deseo de aprender a lo largo de este recorrido y que puedan concluir sus estudios secundarios. Para poder lograr esto, el docente debe tener plena conciencia y conocimiento del contexto socioeconómico y cultural en que se encuentra la institución en que trabaja y los estudiantes que a ella asisten para que sus actividades se adecuen a la situación sin dejar de lado la calidad educativa que se debe ofrecer.

Conclusiones

En el contexto actual en qué se dan las prácticas docentes deben tenerse en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales en qué se encuentran las instituciones educativas. Para ello es necesario conocer el barrio en que se encuentra ubicada la escuela en la cual se desempeña la actividad. De esta manera, el espacio geográfico en que se encuentra la escuela funciona como continente y es contenido por la escuela, interactuando de manera dialéctica y produciéndose transformaciones tanto en una como en otra.

Tanto los docentes como aquellos profesionales que trabajan dentro de las instituciones educativas deben poder estar atentas a las diversas particularidades que presentan sus estudiantes para así poder atenderlas y acompañar las trayectorias escolares que se presentan de forma compleja. Del mismo modo, deben escucharse y atenderse las diferentes manifestaciones y referencias que se producen por parte de los estudiantes respecto de las condiciones de vida en las que se encuentran, porque éstas pueden develar condiciones de explotación, incluso en un contexto de evaluación.

El rol activo del docente no solo tiene implicancias en torno a los conocimientos curriculares sino también se encuentra en una institución que es de suma relevancia en la formación de subjetividades.

La conciencia plena de las realidades por las que atraviesan los estudiantes que se aproximan al mundo laboral permitirán plantear actividades que éstos tengan deseos de realizar y que puedan encontrar en la institución un lugar en el donde no solo obtengan conocimientos para alcanzar la titulación sino que represente también un espacio en el que se los incluya y no los expulse porque sus condiciones de vida no les permiten contar con los recursos económicos para dedicarse a tiempo completo a la escuela.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (1997). Cuando la mente va a la escuela. Introducción a la Psicología Cognitiva. Buenos Aires: Aique.
- Cuadernillo Cómo Aprendemos. (2016).
- Efrón R. (1997). Subjetividad y adolescencia. Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Ferres i Prats, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona: Gedisa. Cap. 4: La educación como industria del deseo.
- Gorricho, L. (2016). Dijo que no sabía nada. <http://luciagorricho.blogspot.com/2016/04/dijo-que-no-sabia-nada.html>
- Gorricho, L. (2017). Frutillas: un libro sobre educación y trabajo. Mar del Plata: Imprenta Tucumán. Cap. IV, 119-138 y Anexo 1, 139-150.
- Greco, M.B. (2005). Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. AAVV. En: El fracaso escolar en cuestión. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Santos, M. (1987). Espacio y método. Universidad de Barcelona. Año XII. Número: 65. ISSN: 0210-0754.
- Roberti, E. (2016). Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo. Buenos Aires: NOVEDUC. Cap.3, 55-92.

Anexo

- Artículo perteneciente a la docente Gorricho, L. (2016). Dijo que no sabía nada. <http://luciagorricho.blogspot.com/2016/04/dijo-que-no-sabia-nada.html>

EL TRABAJO ADOLESCENTE

Suárez, Guadalupe

guadalucia@live.com.ar

2020

Consideraciones preliminares

En el presente trabajo destinado a una ponencia estudiaremos la relación del trabajo adolescente con la escolaridad tratando de exponer el punto de vista de los propios jóvenes.

Para esto, recurriremos al uso de entrevistas grabadas y escritas realizadas a adolescentes que se encuentran trabajando y realizando el secundario al mismo tiempo. Como también a jóvenes que recientemente se graduaron del mismo y que tuvieron la experiencia del trabajo durante la escolarización.

Nuestro objetivo es plasmar, en esta investigación, la propia mirada del adolescente en cuanto al trabajo en esta etapa (la adolescencia) al mismo tiempo que se realizan los estudios secundarios. Fundamentar cómo el trabajo incide en la vida de ellos y en sus subjetividades; y cómo la escuela adquiere importancia o no, en torno al empleo.

Nos proponemos realizar esta ponencia sin un punto de vista condenatorio acerca del trabajo adolescente. Una postura al respecto surgirá a partir del análisis de las entrevistas realizadas, buscando así que los mismos jóvenes expresen su parecer y valoración.

Así mismo, no omitimos la incidencia negativa que puede llegar a tener el trabajo adolescente en tanto la continuación de la escolaridad y la explotación laboral.

Nuestra hipótesis es que el trabajo es algo positivo y muchas veces deseado por el propio adolescente, contribuyendo a su desarrollo individual y fomentando la transición hacia la adultez. Como señala Rubén Efrón¹ el trabajo cumple con la función de anclaje articulador para la construcción del espacio subjetivo en la transición a la vida adulta.

¹ Véase Efrón, R. (1997). "Subjetividad y adolescencia" en Konterllnik, Irene y Jacinto, Claudia (coordinadoras). Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy. Losada, Buenos Aires, p.40.

Es deseable, por lo tanto, que la primera aproximación al trabajo ocurra durante la asistencia escolar, época del mayor desarrollo del joven. Siempre que no obstaculice su educación.

Así mismo, la escuela debe ser un ámbito en donde se instruya al adolescente en cuanto al trabajo, enseñando sus derechos, beneficios, responsabilidades como trabajador y brindando instrucción en cuanto a la inserción laboral.

Escuela y trabajo en la adolescencia: dos esferas que se interrelacionan

En la construcción del sujeto adolescente se necesitan espacios reales: escuela y trabajo. Ya que como menciona Efron “son los verdaderos y más importantes anclajes articuladores para la construcción de su espacio subjetivo”².

Siendo el trabajo uno de los pasos por el cual el adolescente transita de la endogamia a la exogamia, de lo familiar a lo extra familiar. Contribuyendo así al proceso de emancipación: uno de los eslabones principales de la etapa de la adolescencia, que contribuye en el paso hacia la adultez.

Existe la percepción, por parte de los adolescentes entrevistados, acerca de la importancia del trabajo en relación a su maduración y crecimiento. Lo vinculan a adquirir experiencias y valores como responsabilidad, puntualidad, el respeto a superiores, organización e independencia al obtener su propio dinero, el comenzar a relacionarse en el ámbito adulto, entre otros.

En relación a la escuela vista por el adolescente que trabaja, y su función de productora de conocimientos para el trabajo, Greco (2005)³ menciona que hay diversos factores que complejizan la demanda que se le hace a la escuela media en la actualidad. Es decir que los adolescentes le demandan conocimientos que ellos consideran imprescindibles para desarrollarse en el ámbito laboral.

La educación puede resultar insuficiente e incluso contraproducente si no se presta atención a las demandas actuales que realizan los adolescentes, y puede llevar al desaliento de éstos. Una educación que brinde información laboral es aquella que oriente

² Efrón, R. Op. Cit. p. 40.

³ Greco, M.B. (2005). Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. En: AAVV (2005) El fracaso escolar en cuestión. Buenos Aires. NOVEDUC.

al estudiante adecuadamente. A su vez, Yeyati (2018)⁴ menciona que en Argentina, en relación a contenidos desactualizados y deserción escolar, la educación no forma para el trabajo, repercutiendo en la dificultad y desinformación para hallar uno.

Los jóvenes consideran que, si bien la escuela los instruye en cuanto a sus derechos laborales como adolescentes y luego como adultos, encuentran falta de contenido en cuanto al modo de inserción laboral, buscan información específica y básica para no encontrarse desorientados a la hora de afrontar su primer empleo. Reclaman una aproximación “real” al trabajo.

En cuanto al colegio como vía al trabajo, la decisión de continuar con los estudios se relaciona a la certificación que brinda la institución. Para los adolescentes se valora la obtención del título secundario, papel que habilitaría, según el imaginario de los propios adolescentes, el acceso a un trabajo de calidad. Se podría decir que el terminar la escolarización obligatoria es tomada como una condición, para ellos, de lograr una movilidad social ascendente, brindando mayores posibilidades y oportunidades. Parafraseando a la mayoría de los entrevistados concluyen que si no terminan la secundaria no podrían obtener un empleo en blanco o formal.

También se torna como un “deber ser” dentro del imaginario social, se observa en las entrevistas que todos eligieron continuar los estudios antes que dedicarse a un trabajo de tiempo completo, incluso rechazando ofertas en blanco al no poder compatibilizarlo con la secundaria. También los padres los incentivan a terminar los estudios: es “algo” que se tiene que hacer, se tiene que terminar para “ser alguien” en la vida.

Los mismos adolescentes dan extrema importancia al tránsito de la escolaridad durante esta etapa, no solo haciendo referencia a la obtención del título en sí, sino además valoran los conocimientos, valores, información y experiencias que pueden obtener de ese ámbito. Por lo tanto, todos mencionan que no dejarían de dar prioridad a la escuela frente a un empleo.

Si bien los jóvenes que realizan los estudios obligatorios tienen menos posibilidades de ser excluidos del mercado laboral, esto no quiere decir que el título sea garante para el acceso a un empleo de calidad, ni que se obtengan los conocimientos necesarios y básicos respecto del mercado laboral, o incluso que encuentren empleo.

⁴ Yeyati Levy, E. (2018.) Después del Trabajo. Editorial Sudamericana.

En relación a esto, la OIT (Organización Internacional del Trabajo), en su informe del presente año -2020-, expone que los jóvenes de 15 a 24 años son los trabajadores que tienen mayor riesgo de pérdida de empleo. También señala que demasiados jóvenes en todo el mundo se desvinculan de la enseñanza y del empleo, lo cual repercute y perjudica su futuro a largo plazo.

Un grave problema del empleo adolescente es el trabajo informal y que muchas veces son las únicas opciones que tienen a la hora de emplearse. Esto, plantea el documento de la OIT, se manifiesta en las condiciones de trabajo precarias, la inestabilidad en los ingresos, la falta de protección jurídica y social y las limitadas oportunidades de formación y progresión profesional. El estudio menciona que “el hecho de que tres de cada cuatro trabajadores jóvenes en todo el mundo estuvieran ocupados en la economía informal en 2016 pone de relieve la magnitud del problema” (p.2)⁵.

Esto se puede observar en las entrevistas, donde todos los jóvenes pasaron por el empleo informal. Ante esta observación, el trabajo adolescente pareciera ser más una oportunidad de sobreexplotación para muchos jefes, empresarios, etc. que de aprendizaje y crecimiento para los adolescentes.

Por otra parte, por más que los adolescentes deseen el trabajo, ocurren situaciones en donde se encuentra dificultad de compatibilizar el trayecto escolar con el laboral.

Actualmente, ya no ocurre una transición lineal que va desde la escuela al trabajo, sino que pueden estar combinadas. Los jóvenes que pasan por esta experiencia buscan conciliar estas dos actividades, interesados en trabajar durante el receso escolar o el horario extraescolar. En este caso, todos los entrevistados admiten que algunas veces se les dificultó el estudio, el combinar los horarios, las tareas y actividades extraescolares. Sin embargo, para ellos no deja de ser una experiencia recomendable y positiva.

A su vez, para analizar el trabajo adolescente hay que tener en cuenta la importancia de otras esferas y factores de su vida en cuanto a su conformación como jóvenes. Intervienen “decisiones y acontecimientos” del espacio educativo y familiar, entre los más importantes.

⁵ Consultar con: Organización Internacional del trabajo (OIT) (2020). Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil 2020.

En cuanto a lo familiar, el origen social condiciona a los adolescentes en la trayectoria escolar y del trabajo, poniendo de manifiesto la desigualdad. Muchas veces la situación de sus hogares los lleva a la difícil encrucijada de decidir entre la escuela y el trabajo. Por lo que principalmente los acontecimientos en el ámbito familiar son los que llevan a la deserción escolar, ya que se necesitan soluciones en el corto plazo. Sin embargo, no se lo debe pensar como único factor, sino que es el tema que se tocará en el trabajo.

En el caso de los adolescentes entrevistados, la mitad, decidió comenzar a trabajar por necesidad, es decir, para ayudar a la familia, aunque luego se convirtió en deseo propio al describir los beneficios que le encontraban. Si bien en estos casos analizados no se observa deserción escolar o gran incompatibilidad para manejar los tiempos del trabajo y la escuela, vemos cómo el factor socioeconómico de la familia es un influyente importante a la hora de una primera aproximación laboral.

La familia es un ámbito central de referencia en cuanto a las trayectorias de los adolescentes, tal como menciona Roberti (2016)⁶, siendo un eslabón principal en el acceso al mundo ocupacional. Se nota en los entrevistados que la familia constituye una de las primeras vías de acceso y socialización en el trabajo. En donde muchos se encontraban realizando los mismos trabajos que los padres, siendo quienes los insertaron en el mundo laboral, con el objetivo, como se mencionaba anteriormente, de ayudar a la economía familiar.

El mundo educativo y laboral sigue siendo percibido por los jóvenes como los principales medios para la movilidad y progreso personal e incluso familiar. Frente a esto, Gorricho⁷, en la entrevista que comparte menciona a NAT'S, organización latinoamericana de menores que trabajan y se organizan para mejorar sus condiciones de vida. Ellos explican: “nos organizamos para jugar e ir a la escuela, pero también para trabajar dignamente” (2017, p. 143). Ellos piensan críticamente, tienen sus propias ideologías, valoraciones y opiniones. En esta organización los jóvenes expresan su pedido de que las ONGs y grandes instituciones políticas se ocupen de mejorar el empleo adulto, las condiciones y el salario, de manera que sea digno. Que luchen contra la desocupación

⁶ Roberti, E. (2016). Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo. Buenos Aires. NOVEDUC. Cap. 3, 55-92.9

⁷ Gorricho, L. (2017) Frutillas: un libro sobre educación y trabajo. Mar del Plata. Imprenta Tucuman. Cap. IV, pp. 119-138 y Anexo 1, 139-150.

y precariedad en el mundo adulto, sólo así, piensan ellos, los niños y adolescentes no trabajarían más de forma precaria, informal y siendo explotados por los empleadores.

Esto es importante de analizar ya que es un claro ejemplo de que se debe tener en cuenta las opiniones de los jóvenes. Éstos deben estar incluidos y representados en el diálogo con las instituciones políticas y las independientes a la hora de hablar de empleo infantil y adolescente. Idealmente deberían ser miembros de órganos decisorios, teniendo voz en las elecciones que forjan e influyen en sus futuros.

Por este motivo nos hemos decidido a realizar las entrevistas que estamos comentando, en una búsqueda de conocer la situación de los adolescentes desde su punto de vista, saber lo que ellos pretenden del trabajo y de la escuela en relación a éste, sus opiniones, ideas, demandas, etc. Conocer cómo ellos articulan los estudios secundarios y el trabajo, de modo que las dos esferas sean beneficiosas en esta etapa.

El trabajo: ¿positivo o negativo en el desarrollo adolescente?

Lo recorrido en este breve trabajo aborda la relación entre el adolescente, el trabajo y la escolaridad, con la intención de exponer su opinión y punto de vista. También se analizó a la familia como un eslabón importante a la hora del ingreso al mercado laboral.

Se buscó demostrar cómo la experiencia del trabajo adolescente incide en las propias subjetividades de éstos, llevando a valorar el trabajo de forma positiva al mismo tiempo que se realizan los estudios secundarios. Por lo tanto, la hipótesis planteada se pudo respaldar de forma afirmativa. El empleo es deseado y buscado muchas veces por los mismos jóvenes. Esto no eclipsa, sin embargo, la incidencia negativa que puede llegar a tener el trabajo adolescente en los propios jóvenes, ya sea por encontrar dificultad a la hora de articular estudio-empleo o por la situación de empleo informal a la que se enfrentan cada vez más gran cantidad de adolescentes en el mundo.

De esta situación surge la pregunta de si pueden existir en esta etapa del capitalismo, donde el trabajo no es fuente de seguridad y satisfacción ni siquiera para los adultos, condiciones de trabajo para los jóvenes que armonicen con sus otras áreas de la vida.

En cuanto al papel que cumple la escuela en relación al trabajo, ésta no solo debe ir preparando a la juventud para su salto al mundo del trabajo adulto. Sino también tender puentes durante la misma etapa escolar para que ese salto se pueda dar, si ellos lo desean, por anticipado y más cómodamente.

Este trabajo también permite dar cuenta de las opiniones de los jóvenes en cuanto a temáticas que los tienen a ellos como protagonistas. Los órganos políticos, ONGs, instituciones, Ministerios, entre otros, que tienen como objetivo mejorar las condiciones de vida infantil y adolescente deben tener en cuenta principalmente los aportes de aquellos a quienes pretenden auxiliar. Sin la participación de los jóvenes, no se lograrán medidas adecuadas ni soluciones efectivas en donde ellos resulten conformes.

Referencias Bibliográficas

Efron, R. (1997.) *Subjetividad y Adolescencia. Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Gorricho, L. (2017). *Frutillas: un libro sobre educación y trabajo*. Mar del Plata. Imprenta Tucumán. Cap. IV, 119-138 y Anexo 1, 139-150.

Greco, M.B. (2005). Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. En: AAVV (2005) *El fracaso escolar en cuestión*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Organización Internacional del trabajo (OIT) (2020). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil 2020*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737662.pdf

Roberti, E. (2016). *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Buenos Aires: NOVEDUC. Cap. 3, 55-92.9

Yeyati Levy, E. (2018). *Después del Trabajo*. Editorial Sudamericana.

Anexo

Suárez, G. (2020). *Entrevistas: El trabajo adolescente*. https://docs.google.com/document/d/1arc9NPdAeR-qc_4pVLxnbbJnu8gqluuW-olHVVPysGI/edit?usp=sharing

TRABAJO EN LA ADOLESCENCIA: UNA PROBLEMÁTICA QUE PARECE OLVIDADA, POSTERGADA O ¿RESUELTA?

Cufre, Anati Gisela

gisela620@hotmail.com

2020

Resumen

El siguiente trabajo intenta abordar, desde la narrativa, la temática Adolescencia y trabajo y ponerla en diálogo con la tarea docente. Para ello, se realiza una reflexión sobre la adolescencia en el imaginario social, se realiza un breve análisis sobre el trabajo infantil y adolescente en la ciudad de Mar del Plata y se pone en tensión el rol de la escuela, el Estado y la sociedad en relación a la problemática.

Introducción

Todos aquellos temas que estén relacionados con niños, niñas y adolescentes, representan siempre una gran responsabilidad para quien pretenda abordarlos, a su vez ligarlos con la tarea docente implica recorrer un camino desafiante, sinuoso, pero por demás interesante. A partir de lo propuesto por la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, en el marco de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, intentaré expresar mis ideas y reflexiones sobre una problemática que se presenta como olvidada, postergada o “resuelta”: el trabajo en la adolescencia.

Para comenzar, contarles que esta representa una gran oportunidad para mí, ya que la temática está muy vinculada a experiencias personales vividas en mi adolescencia y en mi práctica docente. Por tal motivo, contar, reflexionar y abordar este tema implica poner en juego mi propia narrativa, y además un compromiso con la temática abordada, donde lo emotivo cobra relevancia, como menciona Ramallo (2018), “Resaltar un pasado vivido e imaginado, afectivo y emotivo, abierto a sucesivas transformaciones y a permanecer latente”. Por eso me resultó imposible no volver sobre mi pasado y recordar

aquella niña a quien a los quince años le dijeron que tenía que ir a trabajar porque ya estaba bastante grandecita para ser mantenida. Así, vuelven a mi memoria las tardes calurosas de verano acomodando cajas de zapatos y llevándolas de una sucursal a otra, mientras mis compañeras de secundario me invitaban a la playa. Aún recuerdo lo que sentía, aún recuerdo cómo me sentía. Así, comenzaba a transitar mi adolescencia, una etapa que considero, los adultos tenemos el deber de abrazar, y de interpretar con el compromiso y la responsabilidad que la misma merece, entendiéndola como un proceso complejo, no lineal, de cambios, de adaptaciones y de acomodamientos, en palabras de Efron (1997), dónde la verdad se resiste a todo intento de absolutización y también a cualquier intento de parcialización.

¿Por qué en el imaginario social la adolescencia se presenta como una etapa “ideal” y homogénea? ¿Tiene un inicio y un final preciso esta etapa? ¿Qué sucede cuándo los adolescentes transitan este tiempo en total desamparo? ¿Qué sucede si además tienen que trabajar, ya sea para colaborar con la economía familiar o para poder satisfacer sus necesidades mínimas? ¿Cuál es el rol de los adultos en tanto familia, escuela, sociedad, Estado? Sin dudas, las preguntas se multiplican, se entrecruzan, se fusionan, nos interpelan y ponen en tensión una multiplicidad de aspectos, políticos, sociales, culturales y económicos, dando cuenta de una deuda que tenemos lxs adultxs con lxs niñxs y lxs adolescentes.

La adolescencia en el imaginario social

Para comenzar, me gustaría poder reflexionar sobre la idea que la sociedad tiene sobre la adolescencia o sobre lxs adolescentes, expresiones como “la flor de la edad”, “los jóvenes son el futuro”, “no saben lo que quieren”, “tenés que decidir qué vas a hacer de tu vida” entre otras, inundan el lenguaje cuando de referirse a lxs adolescentes se trata. En este sentido, se ponen de manifiesto ideas construidas socialmente que sitúan a lxs adolescentes y/o a la adolescencia como algo estático, rígido y con determinadas características. Así, desde una mirada medicalizada y patologizante, se lo considera como un fenómeno biológico hormonal por el que todos transitamos según las leyes de la biología, imponiendo categorías interpretativas universales y otorgándole supuestos valores que minimizan la complejidad del proceso y no logran capturar las características individuales del recorrido adolescente.

Resulta preciso entonces, tender puentes desde otra mirada. Así describe Efrón (1997) a la adolescencia: “Es un territorio que se va delimitando y construyendo en forma irregular en el curso del tiempo. Es un tiempo que no es lineal, un tiempo de avances y retrocesos, de circuitos laterales y circuitos progresivos y también regresivos. Es esta irregularidad, estos circuitos supuestamente anómalos, la plataforma misma sobre la que se edifica el mundo adolescente” (p.3). En este escenario, el adolescente construye su subjetividad, se identifica con sus referentes, que generalmente son sus grupos de pares, incorpora nuevos modelos y a su vez se aleja de los ya conocidos (figuras primarias), se apropia de los cambios de su cuerpo, habita paulatinamente un nuevo cuerpo, amplía su mundo social y afectivo que trasciende lo familiar, comienza a emanciparse, a tener autonomía. Así mismo, en este recorrido cada adolescente imprime su singularidad para terminar de construir lo que inició en la infancia, el sujeto adulto. No hay adolescencia, dice Rascovan (2015), sino adolescentes, con aspectos comunes, pero también con particularidades y diferencias.

Vidas que merecen ser narradas

Ahora quisiera compartir mi experiencia como docente de la Escuela N°43 de Parque Hermoso, institución cuya matrícula, en un gran porcentaje, está integrada por alumnxs de nacionalidad boliviana, quienes se encuentran junto a sus familias trabajando en las quintas del Cordón Frutihortícola de nuestra ciudad. Allí tuve la oportunidad de conocer a un grupo de adolescentes de entre 12 y 14 años, fueron mis alumnxs durante todo un ciclo lectivo, y considero que sus vidas merecen ser narradas. Por tanto, con todo el respeto y el compromiso que estas familias merecen, comparto con ustedes experiencias de vida, con las que también podrían identificarse niñxs y adolescentes de otras zonas de nuestro país.

Los desplazamientos migratorios suelen explicarse a través de variables económicas y de leyes generales, las investigaciones dan cuenta de que las personas migran en busca de ofertas de trabajo y de mejoras económicas. Sin embargo, quisiera referirme a las experiencias de los protagonistas, hacer hincapié en lxs niñxs y lxs adolescentes migrantes, con quienes pude compartir y conocer sus historias de vida. En su trabajo Gorricho (2017) realiza un recorrido por las condiciones en las que se encuentran trabajando las familias que llegan a las plantaciones de cultivos de frutillas;

como menciona la autora, las grandes cadenas de supermercados a partir de un modelo hegemónico establecido sobre la producción, son quienes manejan el mercado manteniendo una relación con los grandes productores y dejando fuera a los pequeños y medianos, que terminan quebrando. En este contexto, se destaca la Compañía Industrial Frutihortícola conocida como Tamara, empresa que fue investigada por organizaciones como La Alameda, y en este sentido expresa Gorriacho (2017), “Se hicieron pasar por una organización cristiana que regalaba juguetes y mientras hacían el espectáculo, registraron el lugar y pudieron filmar a niños y niñas de 7 u 8 años trabajando en el lugar, recibiendo del patrón un “salario” por lo que recolectaban de frutillas” (p. 130-131). A dicha situación se le suman las condiciones precarias y deplorables de las casas que les dan para habitar, sin agua potable y muy cercanas a los depósitos de agroquímicos. Estas son las condiciones de vida en las cuales trabajan muchas de las familias que forman parte de las comunidades educativas de las escuelas públicas de esa zona de nuestra ciudad, entre ellas, la escuela que menciono.

El día a día en la escuela

Junto a mis compañeras, a las 7:45 de la mañana esperábamos en la ruta, frente a la escuela, el colectivo de línea en el que venían lxs chicxs, quienes rápidamente ingresaban al comedor para recibir su desayuno y luego saludábamos a la bandera. En el aula había silencio, algo que me llamó la atención. Las primeras veces me costaba lograr el intercambio oral y que pudieran expresar sus ideas y sus deseos, todxs ellxs muy observadores y muy dispuesto a aprender. Les gustaban los momentos en que les leía en voz alta, y casi siempre las producciones artísticas tenían que ver con las lecturas. Pero había algo que faltaba, se reían poco, casi nada, se miraban poco, parecían tristes o preocupados. También, con el paso de los días me llamaba la atención, que interesándose todxs por aprender, la mayoría no realizaba las tareas para el hogar. Fue así, que en una oportunidad llamé a “Ani”, una de las alumnas que más conversaba conmigo, y le pregunté cuál era el motivo por el que no realizaban las tareas, y la niña relató: “cuando llego a casa ayudo a mi familia, con mi hermana mayor nos turnamos, si ella va a las plantaciones yo cuido a mis hermanos más pequeños -de 1, 6 y 10 años-, y si voy yo los cuida ella. Acá seño casi todos trabajamos, y los que no van a las quintas salen a cartonear”. Sin dudas sus palabras me dejaron sin palabras, si bien yo sabía sobre situaciones de este tipo, nunca las había presenciado tan de cerca. A partir de allí entendí

muchas cosas, entre ellas por qué estos chicxs se reían poco y tenían su mirada triste. Mi relato podría continuar, contándoles testimonios de todo ese ciclo, pero me gustaría centrarme en lo que intenté hacer desde mi rol docente a partir de la charla con Ani.

Por un lado, las tareas para el hogar comenzaron a ser voluntarias, todo sucedía en el aula, en la escuela. Me interesaba que pudieran reírse, “eran grandes”, los más grandes de la escuela, sin embargo, el día que utilicé los títeres para comenzar la lectura y mi voz iba cambiando y los personajes iban apareciendo, muchxs de ellxs comenzaron a sonreír y aplaudían con alegría. Este fue un momento que no voy a olvidar y me permito traer las palabras de Ferres (2008) cuando se refiere al rol preponderante de las emociones y al educador como el encargado de movilizar y motivar esas emociones para que el aprender sea un deseo. El docente como responsable de que el alumnx pueda implicarse, responsable de producir o no el esfuerzo del estudiante. Intenté que las clases tuvieran otra dinámica, era necesario continuar generando espacios de diálogo, de intercambio, que pudieran expresar sus deseos e intereses. Por eso las charlas contando costumbres y tradiciones familiares y de su país, eran recurrentes, así como los juegos al aire libre. Bain (2012), menciona que para que los estudiantes puedan aprender profundamente tienen que hallarse influenciados por las palabras, las acciones y las opciones de valoración que el profesor ejecuta. Es evidente que cambiar la realidad de estos chicxs, con respecto a su situación requiere de un trabajo en equipo de todos los integrantes de la comunidad educativa, requiere de la intervención del Equipo de Orientación Escolar, Directivos, Docentes de Aéreas especiales, Estado y familias, pero en el aula, la tarea docente representa el inicio de posibles cambios.

Resta mucho por hacer

Como menciono en el apartado anterior, es necesario un gran trabajo en equipo para intentar dar una solución a las profundas desigualdades producto de este sistema capitalista en el cual los valores materiales no dan espacio a los valores humanos. El trabajo de niñxs, niñxs y adolescentes atraviesa nuestra realidad y es urgente hacer algo con ella. En este sentido ¿qué acciones o programas se llevan a cabo desde las políticas de Estado? Cuándo una institución escolar advierte que se están vulnerando los derechos de niños/as y adolescentes ¿Encuentra respuesta y apoyo en los organismos estatales? Se hace necesario tener una mirada crítica y desnaturalizar la idea del trabajo adolescente

asociado a las condiciones de pobreza familiar o a la falta de calidad educativa (Roberti (2016).

Hay una valoración negativa de las instituciones a las que concurren, percibidas por los propios jóvenes como "escuelas de pobres" (p.58). En este sentido, considero que el Estado continúa delegando en la escuela la falta de intervención en cuanto a la implementación de verdaderas políticas que aborden aspectos económicos, sociales y culturales hacia una verdadera erradicación del trabajo infantil y protección del adolescente, sin caer en acciones asistencialistas, de beneficencia, que continúan reforzando la idea de que hay un grupo desfavorecido que necesita de la caridad de quienes tienen poder y recursos económicos. En este aspecto, cuando los docentes detectamos situaciones de vulnerabilidad, no encontramos ningún tipo de apoyo genuino y que de respuesta a la situación. Lejos de esto, nos enfrentamos con una serie de trámites burocráticos, informes, petitorios y puestas en suspenso que cobran más sentido y protagonismo que la problemática planteada.

Como menciona Gorricho (2017), en su entrevista a los NATS, hay que comenzar por mejorar las condiciones de trabajo de los adultos, cambiar la realidad de precariedad y desocupación. En nuestra ciudad, actividades como la industria frutihortícola, la industria pesquera, la recolección y el reciclado de deshechos, y la construcción presentan altos índices de informalidad, de trabajadores temporarios y son proclives a emplear mano de obra infantil y adolescente. Un trabajo realizado por el "Grupo Estudios del Trabajo. Centro de Investigaciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP" señala la existencia de una importante cantidad de menores que están siendo explotados en las quintas, especialmente en la zona de Sierra de los Padres, Batán y alrededores. Éstos son detectados fundamentalmente a través de consultas médicas, generalmente derivados desde las escuelas públicas rurales por agotamiento, accidentes y enfermedades relacionadas con la actividad, dejando visibles una de las consecuencias directas del problema. Si bien en estos últimos tiempos diversas organizaciones y sectores están llevando a cabo propuestas para la erradicación del trabajo infantil y adolescente, considero que aún es una problemática que no está resuelta, y para la cual es necesario poner en marcha planes y programas que respondan con el compromiso debido.

A modo de cierre

Para concluir, vuelvo al inicio de mi presentación pensando en mi adolescencia y viendo, en ella también, a cada uno de mis alumxns. Pienso que el trabajo en esta etapa lleva a vivir en forma prematura una vida adulta, profundiza desigualdades y también limita posibilidades futuras. En este aspecto Efrón (1997) se refiere a la vulnerabilidad como característica clave en el recorrido adolescente, también a la necesidad de protección por parte de los adultos y a las heridas que se producen sin esa protección. Como docente, deseo que todos lxs adolescentes puedan transitar este proceso en verdaderos espacios de justicia social y sintiendo que los adultos están para ayudarlos, para ampararlos y para que no queden marcas irreversibles.

De este modo, como futura científica de la educación, lo que intenté fue narrar poniendo en juego mis cinco sentidos, en palabras de Porta (2020), no corriéndome del problema, sino sumergiéndome en él, siendo parte, con sensibilidad y humildad, con compromiso social y con la convicción de que es posible construir otras realidades.

Referencias Bibliográficas

- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? Revista de Educación. Año 3. N°4, 63-74. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Efron, R. (1997). Subjetividad y Adolescencia. Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Buenos Aires. UNICEF/Losada.
- Ferres i Prats, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona. Gedisa. Cap. 4: La educación como industria del deseo.
- Gorricho, L. (2017). Frutillas: un libro sobre educación y trabajo. Mar del Plata. Imprenta Tucumán. Cap. IV, 119-138 y Anexo 1, 139-150.
- Roberti, E. (2016). Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo. Bs.As. NOVEDUC. Cap. 3, 55-92.
- Rascovan, S. (2015). Los jóvenes y el futuro. Bs. As. NOVEDUC. Cap. 1, 25-88.
- Ramallo, F (2018). ¿Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino. Revista Palobra N°18, 234-247.

Porta, L. (2020). Clase conferencia. Investigación narrativa. Cátedra: Seminario. Formación docente: Tiempos, políticas y territorios. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Anexo

CONICET. Mar del Plata. (2020). Cuarentena, precarización laboral y migración: el caso del cordón frutihortícola marplatense. <https://mardelplata-conicet.gob.ar/cuarentena-precarizacion-laboral-y-migracion-el-caso-del-cordon-frutihorticola-marplatense/>

InfoLeg. Prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente. Ley 26.390. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141792/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2017). Plan Nacional para la prevención y erradicación del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente 2018-222. http://www.trabajo.gob.ar/downloads/trabajoinfantilno/trabajoInf_PlanNacional.pdf

UNICEF. (2018). El trabajo infantil. <https://www.unicef.es/noticia/el-trabajo-infantil>

Comparto imágenes de algunos momentos compartidos en la Escuela Primaria N°



Juegos en el patio



Camino a la escuela



Diferentes espacios



TRAYECTOS ERRÁTICOS: ADOLESCENTES Y TRABAJO

Rodriguez Irigaray, Agustina

agusroi@hotmail.com

2020

Resumen

Las dificultades socioeconómicas que atraviesan los jóvenes de las clases populares implican la difícil tarea de combinar actividades de trabajo o cuidado con estudios secundarios. Como resultado de esa imbricación se generan trayectos erráticos en los que la etapa de educación secundaria se da en alternancia con períodos laborales, se realizan conjuntamente o se prioriza la esfera laboral como una estrategia de reproducción a corto plazo desplazando los estudios hacia el plano del largo plazo. En la presente ponencia se indagan las trayectorias de los jóvenes que combinan las esferas del trabajo y el estudio, evocando para ello experiencias de los adolescentes de la Escuela Secundaria N° 53 del Partido de General Pueyrredón y aportando reflexiones sobre el rol docente frente a las trayectorias de los estudiantes del barrio Malvinas Argentinas.

Una experiencia a modo de introducción

En el marco de un proyecto de extensión, durante el año 2019 tuve la oportunidad de realizar prácticas docentes en un colegio secundario ubicado en la periferia de la ciudad de Mar del Plata. Mi rol en el aula consistía en ayudar a los estudiantes con sus tareas y dificultades para respaldar la tarea del docente oficial a cargo de la asignatura. Diversas edades y realidades socioeconómicas coexistían en el aula, y durante un cuatrimestre me encontré todas las semanas con aquellos jóvenes de cuarto año, descubriendo paulatinamente sus realidades, sus capacidades, sus inquietudes. Esa experiencia me dio a conocer la multiplicidad de dificultades que afrontan los estudiantes de las clases populares: escenas de violencia que atraviesan su contexto personal y la propia escuela, responsabilidades de maternidad y paternidad durante su adolescencia, autoestimas vulneradas por el fracaso escolar asumido como propio e inevitable, combinación de la actividad escolar con actividad laboral. Sobre este último punto ahondaré en la presente ponencia, exponiendo las características principales de la imbricación estudio-trabajo y

las repercusiones sobre las trayectorias de estos adolescentes; recuperando las observaciones realizadas durante mi actividad en la EES N° 53 y fragmentos de entrevistas a referentes sociales-institucionales del barrio Malvinas Argentinas, en el que se inserta la institución educativa.

Uno de los estudiantes, Fausto, faltaba reiteradamente a las clases. Vivía con su novia Sheila, ambos estaban en el mismo curso. Cuando no faltaba, Fausto era un estudiante brillante: imaginativo, con ganas de aportar respuestas, sin miedo a plantear sus dudas, participativo; pero pocas veces nos veíamos en el aula. En uno de nuestros encuentros Fausto le preguntó al docente: “profe ¿desde qué edad trabaja usted?” El docente le respondió: “desde que terminé la carrera, a los 23 años”. Fausto se rió con fuerza y expresivamente le respondió: ¡”re tarde profe! ¡Yo ya le llevo años de ventaja!” Ese simple diálogo condensa la experiencia de muchos alumnos de ese curso y de miles de alumnos a lo largo del país: las responsabilidades de trabajo se comparten con las de estudio y en múltiples casos las segundas se ven relegadas o sacrificadas a expensas de la necesidad económica y de las tareas de trabajo, cuidado o manutención del hogar. La experiencia de estos estudiantes debe interpelar la tarea docente y llama a un profundo análisis relacional entre el contexto de la escuela, el desempeño de los alumnos y el rol docente.

La presente ponencia apunta a aportar reflexiones situadas para pensar la problemática y nuestra actitud frente a la misma.

Trayectorias superpuestas: trabajo adolescente

En una primera instancia es preciso pensar en donde nos situamos para pensar la adolescencia. En términos de Rubén Efrón (1997) la adolescencia puede pensarse como un territorio que se va delineando y construyendo de manera irregular, en lugar de considerarla como una secuencia lineal en la vida de una persona. El autor afirma que durante la adolescencia se da el proceso de construcción de la identidad, la apropiación del espacio subjetivo y los procesos de emancipación. Efrón sostiene a su vez que por la centralidad de esta etapa y la vulnerabilidad de la subjetividad adolescente cualquier obstáculo o situación que interrumpa los procesos dejará marcas irreversibles, cicatrices en los jóvenes. Cabe entonces preguntarnos qué marcas en la subjetividad de los adolescentes dejarán estas trayectorias en las que se intersecciona el mundo adulto del

trabajo y la esfera adolescente de la actividad escolar, las amistades, las confrontaciones, la búsqueda de identidad. En palabras de Rascovan (2011) la escuela es el espacio social que con mayor claridad institucionaliza la adolescencia, pero ¿qué sucede cuando ese espacio convive e incluso es suplantado por otras esferas como la del trabajo? ¿Qué adolescencias se viven? ¿Qué subjetividades se conforman? El mismo autor afirma que los jóvenes de sectores económicos desfavorecidos carecen de la opción ‘moratoria’ que otorga el secundario previo al ingreso al mundo laboral y deben salir a generar ingresos, combinando con esfuerzo ambas actividades. Esa situación se replicaba una y otra vez en el aula de cuarto año de la ESS N° 53, como expresaban los propios alumnos: Julián debía estar en el último año del secundario, pero se encontraba en cuarto por haber interrumpido sus estudios durante un extenso periodo de changas; Fausto trabajaba desde chico y a sus 15 años ya convivía con su novia, Gabriel no podía asistir a las salidas extra escolares que organizaba el colegio porque tenía que trabajar en una obra por la tarde. Esta situación, lejos de ser una particularidad de la ciudad de Mar del Plata, se replica en todo el país: el 11,3% de los jóvenes argentinos de entre 14 y 24 años deben estudiar y trabajar simultáneamente, y el 25,8% abandonó sus estudios por razones laborales. Esta realidad sin embargo está claramente afectada por la estructura de clases: el 45,4% de los jóvenes de estratos bajos no logran concluir sus estudios secundarios, mientras este número desciende a 28% en el caso de los jóvenes de mayores ingresos (Pérez Busso, 2018). En una indagación más profunda de la temática, Roberti (2016) señala que el solapamiento entre el mundo del trabajo y el del estudio genera trayectorias erráticas en la formación escolar de los adolescentes, marcadas por una etapa de instrucción breve y signada por ciclos discontinuos, alternancia institucional y en muchas ocasiones abandono escolar. Esta situación se reitera en la trayectoria de muchos jóvenes de la EES N° 53, como señala una de las representantes del DIAT (Dispositivo Integral de Abordaje Territorial) del barrio Malvinas Argentinas:

“A juzgar por la cantidad de jóvenes a partir de los 15-16 años que vienen a intentar anotarse en un Fines y a partir de la observación que uno hace cuando va a las escuelas, te diría que no terminan la escuela. Te diría que no la terminan. Y las dificultades tienen que ver con, en el caso de las mujeres por embarazo, por el cuidado de sus hermanos, porque empiezan a buscar trabajo a partir de los 15 o 16 años”

Roberti señala que por las condiciones socioeconómicas de los jóvenes de clases populares se genera una tensión entre la urgencia del trabajo y el proyecto de vida que

buscan generar los jóvenes: una estrategia de reproducción a corto plazo y de formación a largo plazo que da como resultado trayectorias educativas erráticas, con idas y venidas que pueden desembocar en deserción escolar. El autor afirma: “al quebrarse el pasaje institucionalizado que marcaba una transición lineal de la educación al trabajo surgen múltiples trayectorias, entre las que son posibles: una incorporación temprana al mundo laboral que interrumpe de forma definitiva el itinerario escolar; la discontinuidad de estas trayectorias por las idas y venidas entre el trabajo y los estudios y, por último, la convergencia de la escolarización y la actividad ocupacional en un mismo período” (Roberti, 2016, p. 104). Esa dificultad para compatibilizar ambas actividades lleva a los jóvenes a optar por formatos de enseñanza no tradicionales para finalizar sus estudios, tales como el plan FinEs o la Escuela de Adultos. En ese sentido se prioriza la obtención de una certificación o título por sobre el aprendizaje real, y se abre una paradoja: los certificados son condición necesaria pero no suficiente para acceder a empleos de calidad. Esa problemática es señalada por las integrantes del DIAT en una entrevista: es muy difícil para los jóvenes conseguir trabajo, por lo general si consiguen algún trabajo siendo menores tiene que ver en los varones con acompañar a algún familiar en alguna obra y en las mujeres en la tarea de cuidado, ya sea cuidado de los niños de algún familiar o vecino. Incluso una vez que terminan la secundaria es muy difícil para ellos conseguir trabajo.

La realidad de estos jóvenes nos llama a romper con la visión lineal y unívoca del concepto adolescencia en el que la etapa se asocia directamente a estudios secundarios previos al ingreso en el mundo del trabajo: para los jóvenes de clases populares esa secuencia o transición se vuelve más compleja, porque los procesos tienen límites difusos en las transiciones educativo-laborales. Roberti llama la atención sobre el contexto en el que se desarrolla esa difusa transición: la inserción de los adolescentes en edad escolar en una ocupación se ve favorecida por un contexto sociocultural que reconoce y estimula la generación de ingresos desde temprana edad; tanto como por redes familiares y barriales que facilitan el ingreso a un mercado de trabajo de rasgos precarizados e informales. Como señala otra representante del DIAT barrial: “la mayoría de los jóvenes trabaja con algún familiar en la obra de construcción y eso quiere decir que descuidan la escuela. Pero bueno, también hay una escasa red de contención familiar, hay poco apoyo cuando los chicos necesitan, para ir a la escuela”.

Lo que queda claro a partir de las experiencias de estos jóvenes es que la frontera entre adolescencia y adultez que plantean las teorías clásicas se torna borrosa. Se

cuestiona la nitidez de los umbrales de edad cronológicos, que proporcionan a cada etapa de la vida una secuencia de roles y estatus bien delimitados y se hace urgente propiciar estudios que comprendan a las juventudes en su propio contexto socio económico, con sus propias trayectorias y etapas.

Repensando situadamente el rol docente

Las complejas trayectorias de los jóvenes de clases populares llaman a repensar el rol docente y nuestro compromiso con la realidad de los alumnos. Nociones tecnocráticas de la educación conciben a la misma como un capital que el sujeto adquiere por mérito propio mediante una estrategia racional en función a su desempeño futuro, y postulan al docente como proveedor de tal producto, exigiéndole entonces ‘creatividad para vender los contenidos’, capacidad de hacer ‘publicidad’ de los mismos y convertirlos en productos apetitosos que generen deseo (Ferrés, 2008). Estas corrientes no consideran los contextos complejos en los que operan las escuelas en barrios periféricos, donde los alumnos tienen múltiples obstáculos a la hora de acceder a ese ‘capital’ o producto que la teoría neoliberal considera disponible para todos en la misma medida. El docente que se encuentra con la realidad de estos jóvenes se enfrenta a la complejidad de trabajar en una institución que es, muchas veces, el único foco de integración social para los alumnos. La escuela puede optar por dos caminos frente a esa realidad: permanecer indiferente a las condiciones estructurales adversas actuando en su rol tradicional, o propiciar intervenciones pedagógicas que reconozcan las adversidades que atraviesan los jóvenes y tengan en cuenta sus necesidades, vivencias y aprendizajes (Roberti, 2016). La generación de espacios de aprendizaje que se adapten a la situación de los jóvenes ha sido sistemáticamente menospreciada bajo lo que Redondo (1999) llama ‘mitos sobre la escuela en contexto de pobreza’, que argumentan que estas escuelas están atrapados en el círculo vicioso de la pobreza y que en ese contexto la institución asiste, pero no enseña.

Estas posturas olvidan que las escuelas en contexto de pobreza, además de ser escenarios privilegiados de asistencia, son espacios de constitución de sujetos y pueden habilitar la voz de aquellos que no encuentran expresión en otros espacios. Frente a las trayectorias erráticas de los adolescentes que afrontan responsabilidades de trabajo, cuidado o manutención de un hogar, el docente está invitado a repensar sus prácticas haciéndose eco de aquella reflexión de Vygotsky donde afirma que el conocimiento se

adquiere en un proceso de interacción social en el que la afectividad y los condicionantes económicos y culturales juegan un papel fundamental. De allí la necesidad de un pensamiento crítico sobre el rol docente y una reflexión situada sobre las dificultades características de cada contexto de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. (2013). Cuadernillo de Cátedra. Cómo enseñamos. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Efrón, R. (1997). Subjetividad y Adolescencia. Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Buenos Aires. UNICEF/Losada.
- Ferres, J. (2008). La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo. Gedisa editorial. Barcelona.
- Pérez, P. E. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. La Argentina del siglo XXI. Siglo Veintiuno editores.
- Rascovan, S. (2011). Los jóvenes y el futuro. Noveduc editorial. México.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). La escuela en los márgenes en Puigrós, A. En los límites de la educación. Homo Sapiens. Rosario.
- Roberti, E. (2016). La crisis del doble pasaje a la vida adulta: un análisis de las trayectorias laborales en relación con las esferas vitales más significativas. Noveduc editorial. Buenos Aires.



EJE TEMÁTICO
VIOLENCIA FAMILIAR

ABUSO SEXUAL Y VIOLENCIA DE GÉNERO

Pasciulli, Candela

candepasciulli@gmail.com

2021

Resumen

La violencia de género afecta de manera masiva a nuestra sociedad, pero es parte de la violencia familiar que se fue extendiendo a lo largo de los años y siendo aceptada y minimizada por las personas.

Distinguir relaciones, actitudes o momentos de violencia nos hace tomar conciencia de cómo debemos actuar para encontrar un futuro más seguro, menos violento y hostil para nuestros sucesores. Pero por sobre todo para ayudar a quienes se encuentran vivenciando estas situaciones.

Esta ponencia tiene como objetivo realizar una investigación acerca de la violencia familiar y abuso sexual.

Para esto utilizaremos diferentes fuentes, en las que nos apoyaremos a lo largo de dicho trabajo. Y son las siguientes:

Entrevista a una víctima de violencia y abuso familiar, Adriana Iconomidis.

A través de ella buscaremos demostrar la hipótesis de que la violencia familiar ha permanecido de manera constante por miles de años y se encontraba naturalizada, silenciada y justificada por todos.

Las lecturas proporcionadas por la cátedra de los siguientes autores: Insua, Guevara y Gontero.

Y demás páginas web que nos ayudarán a ilustrarnos en el tema.

Las preguntas que guiaron la entrevista fueron las siguientes: ¿Qué opinas acerca de la violencia familiar y cómo está relacionada con nuestra sociedad? ¿Podrías contarnos tu historia de vida? ¿Cuáles fueron los procesos que tuviste que realizar para lograr tener tu libertad nuevamente? Recordando tu adolescencia, ¿cómo viviste en esa época siendo mujer con respecto a la violencia de género?

La entrevista fue realizada de manera virtual, debido al contexto pandémico ocasionado por el virus covid-19.

Para comenzar

Debemos tener en cuenta que la violencia es una estrategia de relación aprendida, no es innata. Si esto fuera así, todas las personas serían violentas o todas las personas ejercerían la violencia de la misma manera y en el mismo grado; sin embargo, no siempre la empleamos en nuestras relaciones: hablamos, negociamos, pactamos, tratamos de comprender el punto de vista de otra persona y finalmente llegamos a un acuerdo, aunque no obtengamos el que en principio queríamos.

Se entiende por violencia de género cualquier acto violento o agresión, basados en una situación de desigualdad en el marco de un sistema de dominación que tenga o pueda tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas de tales actos y coacción o privación arbitraria de la libertad, tanto si ocurre en un ámbito público o privado, a nivel profesional o personal.

Observando esta violencia desde la perspectiva del noviazgo podemos analizar cómo se extiende desde el abuso verbal, emocional y psicológico, hasta la agresión sexual y el asesinato. Por tanto, comprendemos que la violencia familiar, comparte aspectos con la violencia de género. Se la considera a partir de cualquier acto intencionado de empleo de fuerza física o psicológica para controlar, manipular o atentar contra la integridad de otro miembro familiar. Sin embargo es necesario diferenciar las anteriormente nombradas. Ya que existen diversas formas de representar la violencia:

*Violencia Física: se considera violencia física todo aquel acto que inflige daño físico a la víctima a través de la agresión directa. Ya sea ocasionando un daño temporal o permanente. La misma es la más conocida y visualizada dentro de lo que es la violencia de género o familiar.

*Violencia psicológica: se caracteriza por situaciones en donde la víctima se ve humillada, minusvalorada y atacada psicológicamente. Dicho ataque puede ser directo en forma de insultos o bien llevado a cabo de un modo más pasivo, desvalorizando a la persona. Se destaca que no es de menor gravedad, solo porque no se ve una consecuencia física como en la categoría anteriormente nombrada.

*Violencia sexual: la violencia sexual se refiere concretamente a aquel tipo de situaciones en que una persona es forzada o coaccionada para llevar a cabo actividades de índole sexual. O también cuando se coarta la libertad sexual de otra persona, no respetando su falta de consentimiento de dicho acto. Esto define también el término abuso sexual. Cabe resaltar, que no es necesario que exista una penetración ni que se produzca el acto sexual en sí mismo. Toda acción utilizada para el goce sexual del agresor sin consentimiento de la víctima es catalogada como violencia sexual/ abuso sexual.

Adriana Iconomidis (familiar de la autora, 65 años)

La historia de Adriana comienza desde que ella era niña, en la ciudad de Mar del Plata, cuando sus padres ejercieron violencia psicológica sobre ella. Nos cuenta que las frases “no podés”, “no servís”, “no molestes”, “vos mejor callate”, eran las que rondaban en su realidad en aquel tiempo, y hoy en día en su memoria. En su hogar la única forma de sobrevivir era siendo obediente al hombre de la familia.

A sus 14 años fue abusada por su tío y amigos de su papá que tocaban sus genitales pidiéndole que no dijera nada y convenciéndola de que era un juego. Más tarde, a sus 16 años, el marido de su tía (con la cual convivían) se levantaba por las noches, sacaba su pene y lo pasaba por su cara; por lo menos dos o tres veces a la semana. Nos relata que nadie lo escuchaba ni siquiera su tía. Un día decidió tomar una aguja y clavársela en el miembro a su agresor, logrando de esa manera que no volviera a abusarla.

Nunca se animó a contarlo a su familia.

Continuó su vida, a los 18 años se casó obligada por su padre. Y como en muchas historias, todo comienza luego de la luna de miel. Nos comenta que apenas regresaron de aquel viaje empezó a sufrir violencia por parte de su marido, y sin poder emitir palabra de nada. Debido a que en esa época estaba muy naturalizado que todo problema en una pareja o noviazgo se daba por un mal desempeño de la mujer en la casa. Por ende nadie se metía, a pesar de escuchar gritos y demás ruidos violentos.

Luego de unos años ella quedó embarazada, y comenzó lo que ella describe como un castigo permanente.

Violencia desde frases como “tu presencia no aporta, sos una mala mujer”, o “por qué no te matás”, hasta agresiones físicas que fueron escalando con el paso del tiempo.

Sin dejar de lado que nos cuenta que en varias oportunidades su agresor intentó asesinarla, y que sus hijos siguieron los pasos del padre. A medida que crecían iban ejerciendo el mismo nivel de violencia.

Luego de muchos años, ella se cansó. Una noche de invierno decidió irse, sabiendo que afuera solo la esperaba la soledad. La comisaría de la mujer fue el primer lugar donde acudió. Allí la atendieron psicólogos, abogados y trabajadores sociales. Luego de realizar la denuncia correspondiente a su marido e hijos, fue en busca del Centro de Ayuda a la Mujer Maltratada (C.A.M.M), donde le dieron el refugio necesario para pasar los días en seguridad y protegida por personas capacitadas.

Después de varios años, sufrió un accidente cardiovascular que la llevó a realizarse estudios médicos. La diagnosticaron con depresión en un nivel muy alto. Debido a sus cuarenta años de maltrato, su cerebro dejó de producir un neurotransmisor denominado serotonina, el cual es fundamental para la vida y el desarrollo natural de los seres humanos.

“...A uno le genera tanta depresión que es imposible salir sin ayuda profesional. y claramente un tratamiento que acompañe. Muchas veces me planteé si en realidad valía la pena vivir así, como me dejaron ellos, sin la capacidad de ser feliz. O si era mejor que ese día que intentó matarme lo hubiese logrado...” (fragmento de la entrevista realizada a Adriana Iconomidis, 02 de junio 2021).

Teniendo en cuenta que su primer examen médico dio negativo respecto a la presencia de serotonina, podemos concluir que a Adriana la dejaron incapacitada de tener estados de ánimo placenteros, un comportamiento social natural, buen sueño, capacidad de memoria, deseo y función sexual. Por todas estas cuestiones era indispensable que se le aplicara un tratamiento.

Luego de años de terapia y ayuda, fue recuperando varios aspectos de su vida y felicidad, aunque no por completo. Pero el simple hecho de ser dueña de su vida, es para ella una batalla ganada que le genera mucho orgullo.

“...Quedé sola sin muebles, de haberlo tenido todo (económicamente), ya no. Pero tengo mi libertad, y la comencé a sentir, a respirar, de a poco y empecé a evaluar: No tengo cama, no tengo colchón. ¡No importa!! me puedo levantar a la hora que quiero. Y me fui acostumbrando a que cada día no tenía que pedirle permiso a nadie para respirar. Porque cuando uno convive con un violento, tenés miedo de respirar muy fuerte y que venga a gritarte, o en mi caso a matarme...” ((fragmento de la entrevista realizada a Adriana Iconomidis, 02 de junio 2021).

Como nos dicen Guevara y Gontero en su escrito “Masculinidades, relaciones afectivas y violencia de género. Representaciones sociales de las masculinidades en estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba, Argentina”, la violencia de género es un problema de Salud Pública. Con el relato de Adriana podemos ver claramente cómo una relación violenta desde la adolescencia y que perdura por muchos años en la vida de una persona puede causar severas secuelas y un futuro lleno de daños irreparables. Sin dejar pasar que en varias oportunidades casi termina con la vida de la víctima,

Este es el caso de muchxs adolescentes y adultxs que conviven con una pareja violenta. En menor o mayor medida, el gran porcentaje de estas personas vivencian al menos una situación de violencia en los noviazgos. Entender que no es solo un caso aislado, que quien te ama no te posee, ni te agrade es de vital importancia para poder llevar una relación sana y en buenas condiciones. No puede ser admisible la violencia bajo ningún término, mucho menos justificada.

La línea 144 es un número telefónico de emergencia utilizado en Argentina para contener a las mujeres en situaciones de violencia. Es gratuito y público en caso de necesitarlo.

Palabras finales...

Como conclusión y para darle un cierre a esta ponencia, me pareció relevante visualizar esta problemática. Pero sobre todo comprender que son situaciones que nos rodean como sociedad, y de las cuales debemos hacernos cargo,

Bajo ningún punto podemos seguir ocultando, negando o avalando acciones violentas hacia cualquier ser humano y en cualquier ámbito que nos encontremos.

Tenemos la responsabilidad no solo de no propagar la violencia, sino de tomar cartas en el asunto frente a las situaciones que nos interpelan. Desde un insulto, desvalorización y agresión verbal o física hacia alguien, como también apoyando a la víctima en su esfuerzo por relatar su historia de vida.

Adriana es un ejemplo, pero también es de público conocimiento que muchísimas víctimas no pueden contar su historia y mucho menos denunciar a sus agresores, por miedo, por prejuicios y por convivir en una sociedad que elige cuestionar siempre el testimonio del damnificado y resguardar al acusado.

Vemos que la violencia familiar y de género ha coexistido entre nosotros por mucho tiempo, más del que imaginamos, hoy en día esto debe concluir.

Concientizar sobre cuántas personas mueren en manos de una sociedad violenta, machista y opresora, nos invita a reflexionar qué futuro queremos y cómo construirlo.

Agradezco formalmente la valentía de mi entrevistada, al permitirme contar su historia en este trabajo.

Muchas Gracias.

Referencias Bibliográficas

Castillero Mimenza, O. Los 7 tipos de violencia de género. Psicología y Mente.

<https://psicologiaymente.com/forense/tipos-violencia-de-genero>

Guevara, C. y Gontero, N. (2014). Masculinidades, relaciones afectivas y violencia de género. Representaciones sociales de las masculinidades en estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba, Argentina. Género y sociedad. 3° Congreso.

<https://drive.google.com/file/d/1NHpnpQOAPggFaFhZtyOGspXBtzbIVdVW/view>

Insua, G. (2020). El erotismo adolescente en tiempos de marea verde. Cap. 4. En ¿Por qué duele ser mujer?

https://drive.google.com/file/d/1VXeHg_HbKFRXFqrTnX3kx6RUJGhWE5C5/view

Entrevista

Pasciulli, C. (junio 2021). Entrevista a Adriana Iconomidis de 65 años. Universidad Nacional de Mar del Plata.

ANEXO FOTOGRÁFICO



Iconomidis, Adriana, entrevistada. 2020.



Pasciulli, Adriana y Candela (autora).
Relación familiar tía abuela. 2019.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA FAMILIAR Y ABUSO SEXUAL

Sanchez, Rocío Ayelén

ro_as91@hotmail.com

2021

Resumen

La violencia familiar y el abuso sexual son formas de maltrato infantil que por su gravedad cobran relevancia pública. Es desde este puntapié inicial que esta ponencia conjuga el rol de instituciones, en nuestro caso la educativa, en las intervenciones que deben poner en práctica a partir de su rol preponderante e influyente en nuestra sociedad. Se presenta el encuadre normativo y las herramientas de las que pueden valerse los actores de dichas instituciones educativas. No obstante, se plantea la dificultad o temeridad ante un conflicto que desde viejas raigambres se lo encasillaba propio del núcleo familiar y desde la óptica constitucional del interés superior del Niño, Niña y Adolescente. Las conclusiones finales invitan a las instituciones educativas y a toda la comunidad a correr ese velo y no ser partícipes de la indiferencia.

El rol del docente y su intervención activa frente a situaciones de maltrato infantil

El maltrato infantil debe ser ubicado como un problema social cuya prevención y tratamiento interesan a toda la comunidad. Ante la violencia familiar o el abuso sexual, debemos entender que no estamos en presencia de un conflicto privado, subsumido solamente a la familia en cuestión, sino que es una cuestión de orden público porque afecta a los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNyA) cuya protección, promoción y reconocimiento son de raigambre constitucional en nuestro país desde el año 1994 en que se le otorgó dicha jerarquía a las distintas Convenciones Internacionales a las cuales adherimos como Nación. “Cuando un delito-abuso es perpetrado, hay toda una maquinaria de complicidades y silencios que se pone en marcha para evitar que la víctima hable o sea escuchada” (Garaventa, 2005, p. 110). El presente trabajo se centrará en el papel que tiene la escuela y la necesidad de intervenir ante estas situaciones, puesto que

a estas instituciones educativas asisten NNyA en procura de recibir no sólo capacitación académica sino formación integral para el desarrollo de sus vidas; y esto implica una intervención responsable con una comunicación comprometida y a tiempo al resto de los operadores del sistema, ya sea poder judicial o ejecutivo, en post de lograr la toma de medidas eficaces y urgentes en la protección que merecen nuestros NNyA. Es desde este marco que me propongo abordar el rol del docente ante situaciones de violencia familiar y/o abuso sexual e indagar con qué herramientas cuentan las instituciones educativas frente a estas situaciones.

Protección de la infancia como principio rector

La Convención sobre los Derechos del Niño (conocida como Convención de Belem do Pará) expresa en sus fundamentos que la infancia es un bien de la humanidad que trasciende el resguardo de la vida privada de la familia cuando ésta no se encuentra en condiciones de garantizar sus cuidados básicos. Por lo tanto, no se puede invocar el “derecho a la intimidad” frente a la omisión de denuncia y a la obligación legal y ética de intervenir. El “derecho a la intimidad” corresponde a la figura legal que protege la privacidad de las acciones que ocurren en la esfera personal y familiar. Sin embargo, en aquellas ocasiones en que se produce una vulneración grave de derechos prevalece el principio rector del “interés superior del niño”.

A modo de conceptualización: En su artículo 19, la Convención sobre los Derechos del Niño refiere el maltrato infantil como “toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo”. Por otro lado, y de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, el abuso o maltrato de menores abarca “toda forma de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, abandono o trato negligente, explotación comercial o de otro tipo, de la que resulte un daño real o potencial para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad del niño en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder”.

“El maltrato y el abuso sexual hacia la niñez son eso, maltrato y abuso. Estamos hablando del efecto de una situación desigual donde el poderoso utiliza su superioridad para el placer que le proporciona su víctima aniquilada y sometida.

Hay cosas en las que ya no podemos plantearnos ninguna ambigüedad. No se puede seguir pensando el maltrato como una herramienta correctiva equivocada pero bien intencionada, ni el abuso sexual infantil como una compulsión sin freno. Ni el maltrato tiene por objeto una niñez sana, ni el abuso responde a una compulsión sin freno” (Garaventa, 2005, p .106).

Siendo la escuela un espacio integral en la vida de niñas, niños y adolescentes, cuando alguna de estas situaciones, cuya urgencia y complejidad son evidentes, llegan a conocimiento de la institución escolar o son advertidas en el contexto socio educativo, surge la necesidad de encontrar respuestas pertinentes para intervenir con una política de cuidado hacia los NNyA. Es preciso recurrir a un enfoque integral que considere tanto la dimensión institucional como la áulica y la dimensión comunitaria, incluyendo el aprendizaje de todos los actores institucionales en el marco de la corresponsabilidad¹. Es desde este marco donde se propone mantener una actitud reflexiva, abierta a la discusión con otros en función de la defensa y promoción de los derechos de los NNyA. De aquí que las estrategias de intervención propuestas se fundamenten en una lectura situacional, desde la singularidad de cada hecho, de cada institución, de cada familia, de cada grupo áulico y del conjunto de los afectados, considerando lo singular de la comunidad en cuestión.

Si un NNyA recurre a un adulto significativo de la institución educativa, para manifestar una situación de estas características, probablemente lo haga con la seguridad de obtener la garantía de una respuesta comprometida: lo elige porque confía en ese acto institucional. Aquel adulto deberá hacerle saber el gran valor de buscar ayuda. Frecuentemente surge la disyuntiva respecto a cuál es la primera acción a desarrollar: la urgencia por la socialización, la articulación con otras instituciones en el marco de la corresponsabilidad y/o la posibilidad de evaluar los tiempos de las acciones a fin de no obturar el proceso de confianza que se construye.

La intervención es una acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, una forma de generar decisiones responsables donde quienes intervienen se

1 “El Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños/as y Adolescentes instala el principio de corresponsabilidad. La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales. En un escenario de corresponsabilidad y gestión compartida cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de corresponsabilidad pretende sustituir la práctica de la “derivación” de casos entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. Las competencias y responsabilidades de los diferentes actores deben amalgamarse en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto real sobre el problema”. (Construyendo Territorios sin Trabajo Infantil, COPRETI, 2010)

hacen cargo de las consecuencias y las respuestas dentro de un marco de razones convincentes. Por la premura que requiere la situación, para agilizar los tiempos y tender a una intervención más efectiva y eficiente, resulta fundamental el trabajo en red. Es decir, la escuela debe contar con un esquema o mapa de relaciones con instituciones y actores que acelere la acción estratégica a desarrollar al momento en que se produce alguna situación de conflicto. Para ello es preciso que la escuela formalice las redes de manera anticipada: con las instituciones, organizaciones y servicios que abordan las diferentes problemáticas vinculadas con las infancias y juventudes y situaciones de violencia en el contexto familiar.

No existe una sola manera de tomar conocimiento de una situación de maltrato. En ocasiones es el propio NNyA quien explicita la situación. Otras veces es necesario prestar atención a diversas señales, mencionamos algunas a modo de ejemplo: lesiones (lastimaduras, contusiones, mordeduras, quemaduras, entre otros), cambios de comportamiento (tanto en dimensiones socio-afectivas como intelectuales), ausencias reiteradas sin motivo o con justificaciones que resulten poco válidas, aislamiento, temor exagerado ante las comunicaciones de los docentes con los padres, resistencia a cambiarse de ropa ante las actividades o uso de mangas largas en épocas de elevadas temperaturas, descuido en el aspecto exterior, etc. La observación atenta, la escucha y la actitud receptiva suelen ser los mejores recursos para identificar cuando un niño es objeto de maltrato. Frecuentemente por vergüenza o para proteger a los mismos miembros de la familia, el niño encubre esta situación. Debe tenerse presente que para el niño que crece en un ambiente violento, la violencia no es cuestionada e incluso en algunos casos se presenta como el único modo de expresión. Es importante observar al NNA en diferentes momentos y situaciones que hacen a la vida escolar. Esto permitirá realizar una evaluación de la situación para determinar cuáles serán las acciones convenientes a seguir.

Encuadre normativo/Herramientas: Tanto a nivel provincial (ley 12.569 reformada por ley 14.509) como a nivel nacional (ley 24.417) las leyes de Protección contra la violencia familiar legitiman a las instituciones educativas que tomen conocimiento de este tipo de hechos, en razón de su tarea laboral, a realizar la correspondiente denuncia. La intervención debe constituir un trabajo en red para la atención del NNyA y su grupo familiar, mediante la articulación intersectorial con organismos sociales descentralizados de promoción y protección de derechos y servicios

de salud. Se debe tener en cuenta en estos casos que una intervención oportuna constituye una acción de carácter preventivo, dado que estas situaciones tienden a agravarse.

A nivel provincial, por medio de la ley 13. 298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos del NNyA, se crean los Servicios Locales y los Servicios Zonales de Promoción y Protección de estos derechos, los cuales desempeñan funciones de resguardo para el NNyA que tenga amenazados o violados sus derechos. Estos Servicios reciben denuncias e intervienen de oficio ante el conocimiento de la posible existencia de violación o amenaza en el ejercicio de los derechos de la niñez y juventudes, con lo cual es a ellos a quienes la escuela se puede dirigir al tomar conocimiento o tener sospechas fundadas de hechos de violencia que son ejercidos contra los NNyA. Su intervención, por lo general, es en forma mancomunada con los distintos juzgados que toman las medidas pertinentes.

En ocasiones sucede que cuando es detectado en el ámbito escolar un caso de maltrato en un NNyA, se cita a los padres con el fin de indagar respecto del mismo y porque aún por estos días quedan algunos actores sociales que estiman el tema como privado, tal como se reflexionó en la introducción. En muchos casos la consecuencia directa de esta citación de los progenitores es el retiro o ausencia del NNyA de la institución, con lo cual se logra el efecto contrario al perseguido. Ya sea por el desconocimiento de las leyes específicas, o en algunos casos por experiencias anteriores que no se resolvieron favorablemente o hasta acarrearon sanciones para el operador de la institución que denunció, es que muchos profesionales del sistema educativo piensan que están más resguardados si omiten denunciar. No es obligación de la escuela aportar “pruebas” sino informar de lo que se ha tomado conocimiento. Con el fin de realizar un verdadero seguimiento, y una intervención responsable, la obligatoriedad de la denuncia que surge de las leyes antes nombradas debe sin dudas cumplimentarse. El temor a las consecuencias personales para el denunciante no puede constituirse en un justificativo que impida actuar frente a un interés tan primordial como es la protección de un NNyA.

Es fundamental la realización de tareas de sensibilización y capacitación sobre las necesidades evolutivas de los NNyA, brindar talleres reflexivos con los padres sobre los mecanismos de control y resolución de conflictos desde la educación, desarrollar y difundir los derechos de la infancia, así como para las instituciones revisar sus propias actitudes en el control de las conductas de los NNyA, ofreciéndoles el espacio y las oportunidades para experimentar formas no violentas en la resolución de conflictos,

estimulándoles en la confianza y autoestima. Hay que trabajar en la capacitación real, superando los estereotipos con los que fuimos formados, lo que implica un gran desafío, y sobre todo abordar el conflicto movidos desde una ética humanística.

Tiempo de “correr el velo”

Como reflexión final a este encuadre de la violencia familiar y abuso sexual atravesado por la intervención docente e institucional, es de destacar la importancia de no invisibilizar esta problemática ni tolerar como sociedad la indiferencia, el encubrimiento o la complicidad frente a estos actos. El bienestar de los NNyA es responsabilidad de todos, y no alcanza sensibilizarnos sólo cuando los maltratos llegan a escenarios extremos, se trata de un tema complejo que requiere indefectiblemente de la participación ciudadana.

“Correr el velo” implica una solidaridad y sororidad que abarca a todos, se trata primordialmente de considerar todas las formas de maltrato infantil como un problema social y no como problema privado; exige el compromiso de todas las instituciones y fundamentalmente garantizar medios que permitan que este compromiso y primera intervención sea seguido de acciones concretas que permitan prevenir la temática, además de tratarla. Es por ello que cobran fundamental importancia las instituciones educativas, porque la escuela como institución social adquiere su real dimensión cuando además del acto de aprender y enseñar contribuye a crear ciudadanía.

Referencias Bibliográficas

- Garaventa, J. (2005). Los malos tratos y los abusos sexuales contra niñas, niños y adolescentes en Abuso sexual y malos tratos contras niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Gobierno de la Prov. Bs. As. y UNICEF. (2014). Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar. Buenos Aires.
- Grosman, Cecilia (2002). El maltrato Infantil en la familia: el encuentro entre lo público y lo privado en “Violencia familiar”. Buenos Aires. Rubinzal- Culzoni.

Guevara, C. Gontero, N. (2014). Masculinidades, relaciones afectivas y violencia de género. Córdoba.

Rozanski, Carlos. (2005). Obstáculos institucionales de la intervención en casos de abuso sexual infantil en Abuso sexual y malos tratos contra niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires. Espacio Editorial.